



Escuela Internacional de Doctorado

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

**ESTUDIO COMPARADO DE LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR MULTICULTURAL DEL LICEO INTERNACIONAL DE
SAINT GERMAIN EN LAYE (FRANCIA)**

D^a. Sonia Crespo Carrillo

Director: Dr. D. Ignacio Ceballos Viro

Tutor: Dr. D. Ignacio Ceballos Viro

Madrid, enero de 2026



Escuela Internacional de Doctorado

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

**ESTUDIO COMPARADO DE LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL DE LA
COMUNIDAD ESCOLAR MULTICULTURAL DEL LICEO INTERNACIONAL DE
SAINT GERMAIN EN LAYE (FRANCIA)**

Tesis que presenta D^a. Sonia Crespo Carrillo para optar al grado de doctor, realizada bajo la
dirección y tutorizada por el Dr. D. Ignacio Ceballos Viro

Madrid, enero de 2026

Resumen

A lo largo de la Historia, incluso antes de esta, la literatura de tradición oral ha constituido el principal acceso de la infancia a la literatura. A través de las nanas, retahílas, canciones de juego, cuentos orales, etc. los niños se han acercado a los procedimientos del juego verbal y de la ficción imaginativa. Estos textos orales a los que nos referimos pertenecen a comunidades culturales específicas, dentro de una variedad geográfica inmensa como es aquella en la que se habla la lengua española. Valga como ejemplo el hecho de que las canciones de sorteo utilizadas para iniciar los juegos infantiles pueden variar de un país a otro.

Al mismo tiempo, existen fórmulas, temas, motivos y argumentos comunes en ámbitos supralingüísticos y transnacionales, pudiendo encontrar similitudes entre los cuentos de, por ejemplo, la colección de los hermanos Grimm en Alemania, y el repertorio de cuentos tradicionales españoles.

Las características de la sociedad en la que vivimos actualmente han provocado cambios significativos en la manera en la que los niños disfrutan de su tiempo de ocio y se relacionan entre ellos: las canciones de calle, romances, leyendas, etc. se encuentran en proceso de desaparición debido en parte a las nuevas estructuras familiares en las que, por ejemplo, los abuelos no están en muchos casos presentes para facilitar este conocimiento de la tradición oral. Asimismo, los nuevos tipos de ocio del que disfrutan los niños (videojuegos interactivos, televisión, teléfonos móviles y tabletas, etc.) contribuye a dificultar la transmisión de esta tradición oral. Por otra parte, el espacio público libre y a disposición de los niños en las ciudades es más limitado.

Todo esto hace que la transmisión de esta literatura oral no tenga ya lugar, y que esté en vías de perder su funcionalidad. Pero es aquí donde aparece la escuela como “tabla salvadora” de esta desintegración de la literatura oral, si tenemos en cuenta que los patios escolares siguen constituyendo un lugar de encuentro infantil y juego libre y que, por otra parte, muchos maestros encuentran apta la literatura de tradición oral para cubrir las expectativas curriculares de iniciación literaria en las primeras etapas de la escolaridad.

A este respecto, existen estudios comparados de literatura de tradición oral en sus diferentes géneros (cuento, retahíla, canción, leyenda, etc.). Existen igualmente investigaciones

contrastando tradiciones de pares de países, o tratando de aglutinar repertorios paneuropeos e incluso universales de alguno de los géneros (es reconocidísimo el valor de la clasificación del cuento universal de Aarne y Thompson, actualizada por Uther, por poner un caso).

Sin embargo, aún queda muchísimo campo abierto para este estudio, pues la literatura oral de tradición infantil no ha tenido el mismo reconocimiento por parte de los especialistas como sí lo han tenido otros géneros considerados “de prestigio”, tales como la balada o la leyenda. Asimismo, no se han estudiado suficientemente las tradiciones infantiles de diferentes culturas en contacto, en un mismo lugar y tiempo.

En relación con el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye en el que hemos llevado a cabo esta investigación y estudio, nos encontramos ante una verdadera institución en el mundo de la educación, no solamente en Francia, sino en toda Europa.

Actualmente conviven en este liceo catorce secciones: alemana, británica, americana, neerlandesa, polaca, portuguesa, japonesa, italiana, española, danesa, noruega, sueca, rusa y china en las que se dan cita alumnos de diversas procedencias que contribuyen a un ambiente de riqueza cultural único en Europa. De estas catorce secciones, la rusa, polaca y china no están presentes en la Escuela Primaria en la que hemos llevado a cabo nuestra investigación, sino únicamente, por el momento, en los niveles de educación secundaria.

La Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, que forma parte de la Acción Educativa Española en el Exterior, acoge no solamente a descendientes de expatriados españoles, sino también a aquellos niños hijos de nativos de todos los países de habla hispana, lo que puede ayudarnos a hacernos una idea de la riqueza y diversidad de los alumnos que la conforman.

En definitiva, en esta tesis hemos estudiado los repertorios literarios orales de grupos de niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Como decíamos cuando nos propusimos comenzar este estudio, lo hacemos con un cierto sentido de urgencia, dado que el siglo XXI verá sin duda la desaparición de muchas de estas formas literarias. Pensamos que un contexto escolar multicultural como el del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye constituye un medio idóneo para “fotografiar” el estado actual de esas tradiciones, así como sus divergencias y concomitancias.

En cuanto a los resultados que hemos logrado alcanzar con esta investigación, hemos logrado elaborar un repertorio de literatura oral de todas las culturas presentes en la comunidad educativa de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, formada como decíamos más arriba por once de las catorce secciones existentes en el conjunto del Liceo. Si tenemos en cuenta que cada una de estas secciones acoge a alumnado de diversas procedencias geográficas en las que se habla una lengua común, podemos afirmar que este rasgo nos ha permitido recoger muestras que abarcan amplias zonas del planeta.

En este sentido, podemos concluir que el contexto francófono en el que se desenvuelven los estudiantes entrevistados ejerce una influencia mayor que la herencia de la literatura de tradición oral procedente de sus culturas de origen. No obstante, las observaciones recogidas en nuestro cuaderno de campo muestran que, en el caso de los alumnos que se incorporan recientemente a la escuela primaria del liceo, dicha tradición oral permanece aún muy presente en su memoria, como se evidenció durante las entrevistas.

Palabras clave: Acción Educativa Exterior; Literatura de tradición oral; Poesía infantil; Multiculturalidad; Literatura comparada.

Abstract

Throughout history, and even before, oral tradition has been children's primary access to literature. Through lullabies, nursery rhymes, play songs, oral tales and so on, children have been introduced to the processes of verbal play and imaginative fiction. These oral texts belong to specific cultural communities within the vast geographical area where Spanish is spoken. For example, the songs used to draw lots to start children's games can vary from country to country.

At the same time, common formulas, themes, motifs, and plots exist in supralinguistic and transnational contexts. Similarities can be found between the tales in, for example, the Brothers Grimm collection in Germany and the repertoire of traditional Spanish stories.

The characteristics of the society in which we currently live have caused significant changes in the way in which children enjoy their leisure time and relate to each other: street songs, romances, legends, etc. are in the process of disappearing due in part to the new family structures in which, for example, grandparents are not present in many cases to facilitate this knowledge of oral tradition. Likewise, the new types of leisure enjoyed by children (interactive

video games, television, mobile phones and tablets, etc.) contribute to hindering the transmission of this oral tradition. On the other hand, the free public space available to children in cities is more limited.

All this means that the transmission of this oral literature no longer takes place, and that it is in the process of losing its functionality. But it is here that the school appears as a "lifeline" for this disintegration of oral literature, if we take into account that school playgrounds continue to be a place for children to meet and play freely and that, on the other hand, many teachers find oral tradition literature suitable to meet the curricular expectations of literary initiation in the early stages of schooling.

In this regard, there are comparative studies of oral tradition literature in its different genres (story, rhyme, song, legend, etc.). There is also research contrasting traditions of pairs of countries, or trying to bring together pan-European and even universal repertoires of some of the genres (the value of the classification of the universal tale of Aarne and Thompson, updated by Uther, is well known, for example).

However, there is still a lot of open ground for this study, as oral literature of children's tradition has not had the same recognition by specialists as other genres considered "prestigious", such as ballads or legends. Likewise, the children's traditions of different cultures in contact, in the same place and time, have not been sufficiently studied. In relation to the International School of Saint Germain en Laye, where we have carried out this research and study, we are dealing with a true institution in the world of education, not only in France, but throughout Europe.

Fourteen sections currently coexist in this high school: German, British, American, Dutch, Polish, Portuguese, Japanese, Italian, Spanish, Danish, Norwegian, Swedish, Russian and Chinese, in which students from different backgrounds come together to contribute to an atmosphere of cultural wealth that is unique in Europe. Of these fourteen sections, Russian, Polish and Chinese are not present in the primary school where we have carried out our research, but only, for the time being, at secondary education levels.

The Spanish Section of the International Lycée in Saint Germain en Laye, which forms part of the Spanish Educational Action Abroad program, welcomes not only the descendants of Spanish expatriates, but also the children of natives of all Spanish-speaking countries, which gives us an idea of the richness and diversity of the students who make up the school.

In short, in this thesis we have studied the oral literary repertoires of groups of children from different linguistic and cultural backgrounds. As we said when we set out to begin this study, we do so with a certain sense of urgency, given that the 21st century will undoubtedly see the disappearance of many of these literary forms. We believe that a multicultural school context such as that of the International School of Saint Germain en Laye is an ideal environment for “photographing” the current state of these traditions, as well as their differences and similarities.

As for the results we have achieved with this research, we have managed to compile a repertoire of oral literature from all the cultures present in the educational community of the Primary School of the International School of Saint Germain en Laye, which, as mentioned above, is made up of eleven of the fourteen sections existing in the school as a whole. If we take into account that each of these sections welcomes students from different geographical origins who speak a common language, we can affirm that this feature has allowed us to collect samples covering large areas of the planet.

In this regard, we can conclude that the French-speaking context in which the interviewed students live has a greater influence than the oral literary tradition inherited from their cultures of origin. However, the observations recorded in our field notebook show that, in the case of students who have recently joined the high school's elementary school, this oral tradition remains very present in their memory, as evidenced during the interviews.

Keywords: Foreign Educational Action; Oral tradition literature; Children's poetry; Multiculturalism; Comparative literature.

CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS	13
ÍNDICE DE TABLAS	16
1. INTRODUCCIÓN	22
1.1. Antecedentes y estado actual del tema	22
1.2.1. Objetivo general.....	28
1.2.2. Objetivos específicos.....	28
1.2.3. Hipótesis.....	29
2. CONTEXTO	30
2.1. La ciudad de Saint Germain en Laye.....	30
2.2. El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.....	31
2.3. Origen e historia del entorno en el que se sitúa el liceo	33
2.4. La Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE)	38
2.4.1. Breve recorrido histórico de la Acción Educativa Española en el Exterior ...	39
2.4.2. La Acción Educativa Española en el Exterior en la actualidad.....	45
2.5. El programa de Secciones Españolas en Francia.....	61
2.5.1. Acuerdo relativo a las Secciones Españolas en Francia	62
2.6. La Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye	63
2.7. Concepto de interculturalidad	68
2.7.1 Interculturalidad en el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye	69
2.7.2. Interculturalidad en la legislación educativa española	70

2.7.3. Interculturalidad en la UNESCO.....	74
2.7.4. Secciones sin presencia en la Escuela Primaria del Liceo Internacional	75
3. MARCO TEÓRICO	79
3.1. Literatura infantil	80
3.1.1. Concepto de literatura infantil	80
3.1.2. Historia de la literatura infantil universal	87
3.1.3. Características de la literatura infantil.....	99
3.1.4. Tipos de literatura infantil	103
3.2. Literatura de tradición oral infantil.....	110
3.2.1. Concepto de literatura de tradición oral infantil	110
3.2.2. Historia de la literatura de tradición oral infantil	112
3.2.3. Características de la literatura de tradición oral infantil	114
3.2.4. Géneros de la literatura de tradición oral infantil	124
3.3. La literatura de tradición oral infantil en el contexto escolar	144
3.4. Beneficios de la poesía oral en el desarrollo lingüístico e integral de los niños.....	149
3.5. Antropología de la literatura de tradición oral infantil.....	152
3.6. La socialización	153
3.7. El aprendizaje de lenguajes en contextos bilingües y multilingües	155
4. ENFOQUE METODOLÓGICO Y PLAN DE TRABAJO	164
4.1. Población y muestra.....	164
4.2. Metodología	168

4.2.1. Metodología de las encuestas realizadas a los profesores de las secciones internacionales.....	168
4.2.2. Metodología de las encuestas realizadas a los profesores de la Escuela Primaria del Liceo Internacional.....	169
4.2.3. Metodología de las entrevistas realizadas al alumnado de las secciones internacionales.....	169
4.2.4. Instrumentos utilizados.....	169
4.2.5 Protocolo y procedimiento de acceso a las secciones del Liceo y al alumnado	173
4.2.6. Metodología de las entrevistas	177
4.2.7. Limitaciones causadas por la Covid-19	181
4.2.8. Plan de trabajo	184
5. RESULTADOS.....	188
5.1. La poesía de tradición oral en Saint Germain en Laye	188
5.1.1. La poesía de tradición oral en la normativa educativa.....	188
5.1.2. Resultados de las entrevistas a los docentes	198
5.2. Resultados de las entrevistas a los alumnos.....	206
5.2.1 Poesía de tradición oral en la Sección Alemana.....	206
5.2.2. Literatura de tradición oral en la Sección Americana.....	234
5.2.3. Literatura de tradición oral en la Sección Británica	258
5.2.4. Literatura de tradición oral en la Sección Danesa	273

5.2.5. Literatura de tradición oral en la Sección Española	286
5.2.6. Literatura de tradición oral en la Sección Italiana	311
5.2.7. Literatura de tradición oral en la Sección Japonesa	330
5.2.8. Literatura de tradición oral en la Sección Neerlandesa.....	338
5.2.9. Literatura de tradición oral en la Sección Noruega	348
5.2.10. Literatura de tradición oral en la Sección Portuguesa	358
5.2.11. Literatura de tradición oral en la Sección Sueca.....	377
6. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DEL REPERTORIO COMÚN INTERNACIONAL....	387
6.1. Análisis contrastivo de los repertorios de memoria oral poética de los niños de las diferentes secciones	387
6.1.1. Retahílas.....	388
6.1.2. Retahílas atrevidas	390
6.1.3. Canciones de palmas	396
6.1.4. Canciones de estimulación	404
6.1.5. Canciones de comba	405
6.1.6. Canciones de sorteo	408
6.1.7. Canciones de cuna o nanas.....	412
6.1.8. Canciones de excursión.....	416
6.1.9. Canciones para juegos en general	416
6.1.10. Canciones infantiles	417
6.1.11. Villancicos o canciones de Navidad.....	419

6.1.12. Canciones de cumpleaños	421
6.1.13. Himnos	424
6.1.14. Nuevas canciones de moda	427
6.2. Otras dimensiones de análisis	429
6.2.1. Temas comunes en la mayoría de las secciones	429
6.2.2. Divergencias más significativas entre las secciones	430
6.2.3. El repertorio de poesía oral infantil en un contexto multicultural.....	431
6.2.4. Lugares y modos de transmisión del repertorio	431
6.2.5. Aspectos de género en el repertorio de las secciones	432
6.2.6. Aspectos etarios en el repertorio de las secciones.....	434
7. CONCLUSIONES.....	435
7.1. Nivel de consecución del objetivo general de nuestro trabajo	436
7.2. Nivel de consecución de los objetivos específicos de nuestro trabajo.....	437
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	448
9. ANEXOS	470
9.1. Manuales de encuesta utilizados en las entrevistas al alumnado de la Escuela Primaria del Liceo Internacional	470
9.1.1. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de la Sección Española	470
9.1.2. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	471

9.1.3. Manual de encuesta utilizado en la entrevista al alumnado de la Sección Italiana	471
9.1.4. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de las secciones británica y americana.....	472
9.2. Manuales de encuesta utilizados en las entrevistas con el profesorado de las secciones extranjeras de la Escuela Primaria del Liceo Internacional	472
9.2.1. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	472
9.2.2. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las secciones americana y británica	473
9.2.3. Manual de encuesta utilizado en la entrevista con la profesora de la Sección Italiana	474
9.2.4. Traducción al español del manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las distintas secciones	474
9.3. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional	475
9.3.1. Traducción al español del manual de encuesta utilizado en las entrevistas a las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional.....	475
9.4. Cartas de presentación	476
9.4.1. Carta de presentación de doctoranda a la Proviseur del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye	476
9.4.2. Carta de presentación a la directora de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.....	479

9.4.3. Carta de presentación a los directores de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	482
9.4.4. Traducción al español de la carta de presentación a los directores de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	502
9.4.5. Carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	503
9.4.6. Traducción al español de la carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca	504
9.4.7. Carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de la Sección Española	506
9.5. Listado de libros utilizados para hacer un manual de encuesta preliminar para los alumnos hispanohablantes, siguiendo el manual de encuesta de Gómez y Pedrosa	507

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Castillo de Hennemont en la actualidad</i>	32
Figura 2. <i>Castillo de Hennemont en el pasado</i>	34
Figura 3. <i>Castillo de Hennemont en el pasado</i>	34
Figura 4. <i>École SHAPE</i>	36
Figura 5. <i>Plano del campus del Liceo</i>	38
Figura 6. <i>Consejerías de Educación</i>	46
Figura 7. <i>Centros de Recursos</i>	47
Figura 8. <i>Centros de titularidad</i>	49
Figura 9. <i>Centros de titularidad mixta</i>	51
Figura 10. <i>Secciones Españolas en centros de otros estados</i>	52
Figura 11. <i>Centros de convenio</i>	53
Figura 12. <i>Secciones bilingües</i>	55
Figura 13. <i>Escuelas Europeas</i>	56
Figura 14. <i>Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas</i>	57
Figura 15. <i>Correspondencia entre M. Scherer y Mme. Louapre</i>	64
Figura 16. <i>Correspondencia entre D. Gonzalo Puente Ojea y M. Scherer</i>	65
Figura 17. <i>Correspondencia entre Mme. Louapre y el Agregado Cultural en París</i>	65
Figura 18. <i>Correspondencia entre Mme. Louapre y D. Gonzalo Puente Ojea</i>	66
Figura 19. <i>Navidad en el Liceo</i>	79
Figura 20. <i>Despacho de la Sección Española en el Atrium</i>	174
Figura 21. <i>Escuela Primaria</i>	178
Figura 22. <i>Patio de la Escuela Primaria</i>	179

Figura 23. <i>Patio de la Escuela Primaria</i>	179
Figura 24. <i>Patio de la Escuela Primaria</i>	180
Figura 25. <i>Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	181
Figura 26. <i>Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	181
Figura 27. <i>Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	183
Figura 28. <i>Le livre des chansons de France.</i>	190
Figura 29. <i>Le livre des chansons de France.</i>	191
Figura 30. <i>Le livre des chansons de France.</i>	191
Figura 31. <i>Libros de literatura oral infantil en la Biblioteca de la Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	197
Figura 32. <i>Mural conmemorativo del 50 aniversario de la Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	199
Figura 33. <i>Aula de Primaria de la Sección Alemana</i>	207
Figura 34. <i>Alumnos de la Escuela Primaria nos muestran cómo hacer la plouf</i>	232
Figura 35. <i>Aula de Primaria de la Sección Americana</i>	234
Figura 36. <i>Letra de la retahíla o canción de comba “Sorcière” escrita por un alumno de la Sección Española</i>	256
Figura 37. <i>Aula de Primaria de la Sección Británica</i>	258
Figura 38. <i>Aula de Primaria de la Sección Danesa</i>	273
Figura 39. <i>Aula de Primaria de la Sección Española</i>	286
Figura 40. <i>Aula de Primaria de la Sección Italiana</i>	311
Figura 41. <i>Aula de Primaria de la Sección Japonesa</i>	330
Figura 42. <i>Letra de Yankee Doodle en japonés</i>	332
Figura 43. <i>Aula de Primaria de la Sección Neerlandesa</i>	338

Figura 44. <i>Despacho de Administración de la Sección Noruega</i>	348
Figura 45. <i>Aula de Primaria de la Sección Portuguesa</i>	358
Figura 46. <i>Aula de Primaria de la Sección Sueca</i>	377
Figura 47. <i>Letra de Yankee Doodle en francés</i>	404
Figura 48. <i>Letra de la canción de sorteo Plouf plouf</i>	410
Figura 49. <i>Letra de una versión diferente de la canción de sorteo Plouf plouf</i>	410
Figura 50. <i>Letra de la canción de cuna Petit Escargot</i>	414
Figura 51. <i>Logotipo de la Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	436

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Cuestionario para informantes / alumnos de CE2</i>	170
Tabla 2. <i>Preguntas descartadas del cuestionario para informantes/alumnos de CE2</i>	170
Tabla 3. <i>Cuestionario para informantes / maestros de las distintas secciones internacionales</i>	171
Tabla 4. <i>Cuestionario para informantes /maestras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional</i>	171
Tabla 5. <i>Cronograma de actividades año 2020</i>	184
Tabla 6. <i>Cronograma de actividades año 2021</i>	185
Tabla 7. <i>Cronograma de actividades año 2022</i>	185
Tabla 8. <i>Cronograma de actividades año 2023</i>	186
Tabla 9. <i>Cronograma de actividades año 2024</i>	187
Tabla 10. <i>Experiencia docente de los encuestados</i>	200
Tabla 11. <i>Mohamed Cous Cous y Scooby Doo</i>	393
Tabla 12. <i>Traducción de Mohamed Cous Cous y Scooby Doo</i>	394
Tabla 13. <i>Pikachu</i>	395
Tabla 14. <i>Traducción de Pikachu</i>	395
Tabla 15. <i>Une femme toute nue dans la rue</i>	395
Tabla 16. <i>Traducción de Une femme toute nue dans la rue</i>	395
Tabla 17. <i>Une noix de coco</i>	397
Tabla 18. <i>Traducción de Une noix de coco</i>	399
Tabla 19. <i>Zéro zéro sept sept</i>	401
Tabla 20. <i>Traducción de Zéro zéro sept sept</i>	401
Tabla 21. <i>Trois p'tits chats</i>	401

Tabla 22. <i>Traducción de Trois p'tits chats</i>	402
Tabla 23. <i>Yankee Doodle</i>	403
Tabla 24. <i>Traducción de Yankee Doodle</i>	403
Tabla 25. <i>Sorcière, sorcière</i>	405
Tabla 26. <i>Traducción de Sorcière, sorcière</i>	406
Tabla 27. <i>Teddy Bear</i>	407
Tabla 28. <i>Traducción de Teddy Bear</i>	407
Tabla 29. <i>Habiller deshabiller</i>	408
Tabla 30. <i>Traducción de Habiller deshabiller</i>	408
Tabla 31. <i>Une boule en or</i>	409
Tabla 32. <i>Traducción de Une boule en or</i>	410
Tabla 33. <i>À déli délo</i>	411
Tabla 34. <i>Traducción de À déli délo</i>	411
Tabla 35. <i>Eeny meeny moe / Iene miene mutte</i>	411
Tabla 36. <i>Traducción de Eeny meeny moe / Iene miene mutte</i>	412
Tabla 37. <i>Twinkle, twinkle little star</i>	413
Tabla 38. <i>Traducción de Twinkle, twinkle little star</i>	413
Tabla 39. <i>Petit escargot</i>	413
Tabla 40. <i>Traducción de Petit escargot</i>	414
Tabla 41. <i>Duérmete niño</i>	415
Tabla 42. <i>Traducción de Duérmete niño</i>	415
Tabla 43. <i>Frère Jacques</i>	417
Tabla 44. <i>Traducción de Frère Jacques</i>	418
Tabla 45. <i>La reine d'Espagne</i>	418

Tabla 46. <i>Traducción de La reine d’Espagne</i>	419
Tabla 47. <i>Jingle Bells</i>	420
Tabla 48. <i>Traducción de Jingle Bells</i>	421
Tabla 49. <i>Happy Birthday / Cumpleaños feliz / Parabéns a você</i>	422
Tabla 50. <i>Traducción de Happy Birthday / Cumpleaños feliz / Parabéns a você</i>	423
Tabla 51. <i>Himnos de Japón y Noruega</i>	425
Tabla 52. <i>Traducción de los himnos de Japón y Noruega</i>	425
Tabla 53. <i>Géneros y temáticas más destacados</i>	438

A Máxima y Margarita, a Jesús y a la Virgen María. A San Miguel Arcángel, a Pepita, a mi director de tesis y a todos los que alguna vez han creído en mí. Al personal del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye que tan amablemente me abrió sus puertas, a los maravillosos y simpatiquísimos alumnos que entrevisté y que me hicieron reír tanto (sin ser conscientes de cuánto lo necesitaba). A los doctores que me ayudaron a sanar en Francia y en España. A las veces que pensé que jamás acabaría esta tesis y a mí misma por haberla acabado. A París, mi gran maestra.

GRACIAS

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes y estado actual del tema

A lo largo de la Historia, incluso antes de esta, la literatura de tradición oral ha constituido el principal acceso de la infancia a la literatura. A través de textos orales como pueden ser las nanas, retahílas, canciones de juego, cuentos orales, etc. los niños se han acercado a los procedimientos del juego verbal y de la ficción imaginativa.

Estos textos orales a los que nos referimos pertenecen a comunidades culturales específicas, que en el caso del español se sitúan dentro de una variedad geográfica inmensa, tanto como lo es la superficie del planeta en la que se habla la lengua española. Valga como ejemplo el hecho de que las canciones de sorteo utilizadas para iniciar los juegos infantiles pueden variar de un país a otro.

Al mismo tiempo, existen fórmulas, temas, motivos y argumentos comunes en ámbitos supralingüísticos y transnacionales, pudiendo encontrar similitudes entre los cuentos de, por ejemplo, la colección de los hermanos Grimm en Alemania y el repertorio de cuentos tradicionales españoles.

Las características de la sociedad en la que vivimos actualmente han provocado cambios significativos en la manera en la que los niños disfrutan de su tiempo de ocio y, como consecuencia de ello, en la manera en la que se relacionan entre ellos: las canciones de calle, romances, leyendas, etc. se encuentran en proceso de desaparición debido en parte a las nuevas estructuras familiares en las que, por ejemplo, los abuelos no están en muchos casos presentes para facilitar este conocimiento de la tradición oral¹.

Asimismo, los nuevos tipos de ocio del que disfrutaban los niños (videojuegos interactivos, televisión, teléfonos móviles y tabletas, redes sociales, etc.) contribuye a dificultar la transmisión de esta tradición oral.

Por otra parte, el espacio público libre y a disposición de los niños en las ciudades es hoy en día más limitado que antaño. Todo esto ha provocado que la transmisión de esta literatura oral no cuente ya con un lugar en el que poder transmitirse efectivamente, y que esté en vías de perder su funcionalidad. Pero es en este punto donde aparece la escuela, los patios escolares y los maestros que, como veremos a lo largo de esta tesis, ponen su granito de arena para que la memoria de tradición oral perdure.

¹ *Salvo indicación contraria, todas las traducciones son de la autora.*

A este respecto, existen estudios comparados de literatura de tradición oral en sus diferentes géneros (como pueden ser el cuento, la retahíla, la canción, la leyenda, etc.). Existen igualmente investigaciones contrastando tradiciones de pares de países, o que tratan de aglutinar repertorios paneuropeos e incluso universales de alguno de los géneros (es reconocidísimo el valor de la clasificación del cuento universal de Aarne y Thompson, actualizada por Uther, por facilitar un ejemplo).

Sin embargo, aún queda muchísimo campo abierto para este estudio, pues la literatura oral de tradición infantil no ha tenido el mismo reconocimiento por parte de los especialistas como sí lo han tenido otros géneros considerados “de prestigio”, tales como la balada o la leyenda. Asimismo, no se han estudiado suficientemente las tradiciones infantiles de diferentes culturas en contacto, en un mismo lugar y tiempo.

En relación con el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye en el que hemos llevado a cabo esta investigación y posterior estudio, podemos afirmar que nos encontramos ante una verdadera institución en el mundo de la educación, no solamente en Francia, sino en Europa.

Existe en relación con este establecimiento, una tesis doctoral titulada *Análisis comparado de las secciones internacionales del Liceo de Saint Germain en Laye (Francia). Una experiencia intercultural europea*, defendida por doña Beatriz Sánchez, que supone un buen antecedente y punto de partida para entender su contexto. Si bien este será estudiado en profundidad más adelante, a modo de introducción digamos por el momento que la enorme variedad de nacionalidades de sus alumnos y profesores lo hacen verdaderamente único.

Recientemente se han cumplido cuarenta años de la creación de la Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. Esta acoge no solamente a descendientes de expatriados españoles, sino también a aquellos niños hijos de nativos de todos los países de habla hispana, lo que puede ayudarnos a hacernos una idea de la riqueza y diversidad de los alumnos de cada una de las secciones.

En definitiva, nuestro objetivo de estudiar los repertorios literarios orales de grupos de niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales tiene un sentido de urgencia, dado que el siglo XXI será testigo, sin duda, de la desaparición de muchas de estas formas literarias. Creemos que un contexto escolar multicultural como lo es el del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye constituye, por tanto, un medio idóneo para *fotografiar* el estado actual de esas tradiciones, así como sus divergencias y concomitancias.

En cuanto a los resultados que hemos logrado con esta investigación, cabe destacar que, en primer lugar, hemos elaborado un repertorio de literatura oral de cada una de las culturas

presentes en la comunidad educativa de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. Dicha comunidad está formada, como decíamos más arriba, por once de las catorce secciones existentes en el conjunto del Liceo. Del mismo modo, hemos llevado a cabo un análisis de cada uno de estos repertorios, de manera posterior a la fase de investigación. Igualmente, hemos tratado de determinar el grado de influencia de un contexto multicultural en el repertorio, funcionalidad y conservación de la literatura de tradición oral infantil.

Si tenemos en cuenta que cada una de estas secciones acoge a alumnado de diversas procedencias geográficas en las que se habla una lengua común, podemos adelantar que este rasgo nos ha permitido recoger muestras que sin duda abarcan amplias zonas del planeta. Resulta necesario precisar aquí que esta literatura oral en torno a la cual se ha organizado nuestro trabajo forma parte del legado cultural de cada grupo poblacional que se da cita en el Liceo. Por esto, su recopilación tiene asimismo un interés desde el punto de vista patrimonial, y para analizar la pervivencia de elementos culturales (que, además, como veremos más adelante, sirven para enculturizar a los niños en algunos aspectos de su vida).

Partimos de la base de que, en buena medida, los estudios recientes sobre literatura oral y escuela se han centrado principalmente en las aplicaciones didácticas que esta puede tener. Por otra parte, cabe señalar aquí que la literatura de tradición oral es un elemento presente actualmente dentro de los diferentes contextos educativos debido a las ventajas que esta ofrece, tales como conocerse a sí mismo, trabajar las emociones, adquirir contenidos de otras áreas no relacionadas con la literatura y aspectos culturales (Ávalos, 2020).

Al mismo tiempo, se considera que la inclusión de la literatura de tradición oral en el contexto escolar permite promover en el alumnado el conocimiento de tradiciones, fiestas populares o cualquier otro aspecto cultural de la lengua que esté adquiriéndose en un momento concreto. Este tipo de literatura de tradición oral ha sido considerado, a su vez, la forma más sencilla y rápida de acceder a la literatura por parte de los niños y niñas, ya que, mediante el conocimiento de retahílas, nanas, cuentos orales o canciones de juego, pueden tomar conciencia de aspectos relacionados con la lengua y el juego verbal, al tiempo que desarrollan su creatividad e interés hacia este tipo de contenidos (Ramón, 2005).

De este modo, la literatura de tradición oral se ha ido insertando poco a poco dentro de las aulas, incluyendo las de enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE). Respecto a esto, existe una amplia diversidad de artículos que justifican la utilización de este tipo de literatura para la enseñanza de ELE, tales como los de Iriarte (2009) y Acquaroni (2010).

Otra de las propuestas que deben tenerse en cuenta dentro del aula de español es la planteada por Palmer et al. (2019), quienes consideran que el uso de textos de tradición popular

dentro del aula de español como lengua extranjera permite obtener un carácter más cercano a la oralidad, trabajar por competencias y fomentar el conocimiento del patrimonio cultural, al mismo tiempo que se promueve la creatividad y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Del mismo modo, Romo (2017) señala que el uso de obras de tradición oral en el aula de español puede igualmente resultar de utilidad para poder trabajar la capacidad emocional y la competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, señala que su uso carece de un soporte material de transmisión —o al menos así fue en su origen. Por consiguiente, su uso, aunque puede permitir conectar generaciones y culturas de diferentes tipologías, también podría presentar ciertas desventajas, tales como la réplica fidedigna de la obra.

Asensio (2018) por su parte, se aleja de las aulas de español lengua extranjera y se centra en la etapa de Educación Primaria. En concreto, habla de la forma de trabajar la enseñanza de segundas lenguas a partir de un enfoque etnopluricultural. Este autor plantea el hecho de trabajar a través de las ventajas que la tradición oral trae consigo para favorecer el respeto por la etnicidad, reforzar la autoestima, el desarrollo de la competencia comunicativa, la construcción sana de una identidad poliédrica en los estudiantes y fomentar el plurilingüismo.

A causa de esto, el centro que estudiamos en esta tesis tiene un gran valor como centro etnocultural e intercultural, ya que ofrece un amplio contacto continuo de culturas, lo que permite que unas se enriquezcan de otras. Además, se considera que la propia forma de estructurar el centro en secciones internacionales permite a cada una de estas secciones aprender de su propia cultura, así como mostrar respeto por la diversidad cultural que puede encontrarse a nivel mundial. Como se recoge en la tesis doctoral de Sánchez (2016), el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye es considerado como uno de los mejores liceos del país vecino, reputación que se constata en el elevado número de solicitudes que recibe anualmente por parte de familias que desean tener la posibilidad de acceder a su entorno internacional. Del mismo modo, y siempre según Sánchez, dicho liceo nos permite reflexionar sobre el bilingüismo y la educación intercultural que investigadores como Moreno Herrera y Wedin (2010) analizan en contextos complejos en los que consideran que los factores tanto sociales como históricos son básicos.

El Liceo Internacional objeto de nuestro estudio aúna la integración y la convivencia de alumnos de diversas culturas y nacionalidades en un marco escolar: no es solamente en su enfoque pedagógico donde se enfatizan aquellos valores orientados a la aceptación pasiva de otra cultura, sino más bien en el reconocimiento activo de los mismos, en el que la implicación

de toda la comunidad educativa, así como de todo el currículum, nos permite percibir el enfoque intercultural que impregna la totalidad de su estructura organizativa y operativa.

Siempre siguiendo las aportaciones de Sánchez en este sentido, podemos afirmar que esta institución educativa funciona como un instrumento de homogeneización cultural, como una herramienta de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura francesa. Afirma Sánchez que esto se ha conseguido, entre otros aspectos, por la revisión profunda que se ha realizado del currículum, por la preparación de su profesorado y por la proyección otorgada a la enseñanza más allá de sus muros, prolongándose hacia las familias, la administración y toda la comunidad educativa que conforma el Liceo Internacional. Todo esto se orienta hacia el enfoque que Valverde señala como necesario en la medida que su “metodología de aprendizaje genere sentido, significado y comprensión de lo humano” (2014, p. 13).

En relación concretamente con el sujeto de estudio de la presente tesis, consideramos que no existen estudios previos significativos que nos permitan trazar unas líneas de investigación en torno al tema objeto de investigación: la memoria de la literatura oral en los alumnos de las once secciones presentes en la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Debido a la inexistencia de estudios centrados en el contexto en el que nos encontramos, partimos de una base que nosotros mismos hemos creado a partir de nuestro trabajo de campo y las posteriores conclusiones extraídas a partir de este. Aparte del objetivo que mencionábamos más arriba de estudiar los repertorios literarios orales de grupos de niños de diferentes orígenes lingüísticos y culturales, podemos establecer, en segundo lugar, que un tema que puede estudiarse todavía es el influjo o relación que existe entre las tradiciones de literatura oral infantil de culturas diferentes que están en contacto unas con otras en un mismo lugar y tiempo, tal y como sucede en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Así pues, se establece la necesidad de analizar el repertorio de literatura de tradición oral infantil activo en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye (Francia), puesto que no existen estudios respecto a la literatura de tradición oral en este centro escolar. Con ello, se puede realizar un análisis de la tradición oral que ha formado parte de cada cultura desde su origen y que puede ser utilizada en diferentes contextos y etapas educativas, no solo a través del aula de ELE, sino también mediante el desarrollo del alumnado de los diversos niveles educativos, tales como Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante).

De esta forma, una vez finalizado el análisis, hemos podido elaborar un repertorio en el que han quedado recogidas todas las fuentes encontradas, generando así un recurso que podría servir para establecer comparaciones entre diferentes tipos de literatura oral y entre los diferentes modelos educativos que están relacionados con esta.

1.2. Objetivos

En este capítulo procedemos a presentar tanto el objetivo general como los objetivos específicos que hemos querido desarrollar a través del presente trabajo.

1.2.1. Objetivo general

Podríamos señalar como el objetivo general que hemos pretendido alcanzar a través de este trabajo de investigación, el de elaborar un repertorio de la literatura oral infantil activo en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye (Francia), así como llevar a cabo su posterior análisis. Asimismo, y como parte de este objetivo general, hemos tratado de determinar el grado de influencia de un contexto multicultural en el repertorio, funcionalidad y conservación de la literatura de tradición oral infantil.

1.2.2. Objetivos específicos

Una vez definido el objetivo general del trabajo, pasaremos a establecer aquí aquellos objetivos específicos que es preciso desarrollar para complementar adecuadamente el objetivo principal. Estos son:

- Elaborar instrumentos de encuesta y entrevista para recoger muestras de la literatura oral infantil en las diferentes secciones de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, concretamente para el curso CE2 (*Cours Élémentaire 2* del sistema educativo francés, equivalente al curso tercero de primaria en el sistema educativo español).
- Identificar los géneros y temáticas más destacados de la literatura de tradición oral infantil.
- Realizar una comparación de carácter mixto a partir de las muestras recogidas de las distintas secciones existentes en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye (secciones alemana, americana, británica, danesa, española, italiana, japonesa, noruega, neerlandesa, portuguesa y sueca).
- Analizar los espacios y tiempos de transmisión de literatura oral de los niños en el contexto escolar de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

A tal efecto, los principales objetivos que guían nuestro análisis son:

- Crear un repertorio de literatura oral de habla hispana que pueda servirnos de base para nuestra investigación;

- Recoger las muestras de literatura oral del alumnado de cada una de las secciones con ayuda de sus respectivos profesores;
- Identificar la memoria oral que los alumnos de las once secciones puedan tener en común;
- Analizar dicha memoria oral y extraer conclusiones a partir de los resultados obtenidos.

1.2.3. Hipótesis

A la hora de emprender esta investigación, la hipótesis principal de la que partimos es principalmente la siguiente: las características de la sociedad en la que vivimos actualmente han provocado cambios significativos en la manera en que los niños disfrutan de su tiempo de ocio y se relacionan entre ellos. Debido a las nuevas estructuras familiares, los nuevos tipos de ocio de que disfrutan los niños, etc., las canciones de calle, de corro, etc., se encuentran en proceso de desaparición. Todo esto hace que la transmisión de esta literatura oral esté en vías de perderse. A este respecto, creemos conveniente mencionar aquí las palabras de Ana Pelegrín (2008, p. 17) cuando dice que

“en las grandes ciudades, la modificación del juego implica cambios en los sistemas de vida [...]. El aislamiento del individuo-niño de los clanes sociales infantiles lo convierte en ciudadano confinado por la reducción de tantos (¿cuántos?) escasos metros cúbicos de lugar habitable.”

Continúa la autora afirmando que la infancia de hoy conjuga algunas formas básicas de entretenimientos tradicionales, espontáneos, con la televisión.

Asimismo, creemos que es en estas situaciones cuando aparece la escuela como “tabla salvadora” de esta desintegración de la literatura oral, si tenemos en cuenta que los patios escolares siguen constituyendo un lugar de encuentro infantil y juego libre. Es en concreto en el patio de la Escuela Primaria del Liceo Internacional en el que nos situamos para llevar a cabo la investigación de la que es objeto esta tesis, donde esperamos poder demostrar que la literatura infantil de tradición oral continúa sirviendo de nexo de unión para los escolares a través del mundo.

2. CONTEXTO

2.1. La ciudad de Saint Germain en Laye

Creemos conveniente comenzar por describir el entorno geográfico y cultural en el que se sitúa el singular establecimiento escolar en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación. Siguiendo las informaciones proporcionadas por la página web dedicada a las ciudades imperiales francesas, damos inicio a este apartado destacando que la ciudad de Saint Germain en Laye está catalogada -junto con otras 25 ciudades repartidas en toda Francia- como *Ciudad Imperial*, y se localiza a unos 18 kilómetros al oeste de París, la capital del estado francés.

Tradicionalmente ha sido considerada como una ciudad distinguida y privilegiada, sin duda debido al hecho de que vio nacer al llamado *Rey Sol* (Luis XIV), el 5 de septiembre de 1638 en el castillo situado en el centro de la población. Dicho castillo está considerado como una de las más bellas residencias de los reyes de Francia, y alberga hoy en día el Museo de Arqueología de la ciudad.

Saint Germain en Laye es una población compuesta por gran cantidad de lo que se ha dado en llamar *expatriados económicos*, que son enviados por sus respectivas empresas y organismos a trabajar en las proximidades de la ciudad de Saint Germain y cuyos hijos pasan a engrosar las filas de las secciones extranjeras del Liceo Internacional, a fin de no perder sus raíces culturales y lingüísticas y conservar los lazos que les unen a sus respectivas culturas, así como a sus países de origen.

El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye se erige sobre la llamada colina de Hennemont, a las afueras de la ciudad, y se ha beneficiado recientemente de una reforma que ha renovado tanto su interior como su exterior. Dicha reforma, que comenzó en el verano de 2017, vio retrasada su finalización debido a las numerosas complicaciones surgidas debido a la epidemia de Covid. Finalmente, en 2022, el nuevo Liceo pudo ser inaugurado y hoy en día se beneficia de la construcción de una nueva escuela infantil de 700 metros cuadrados, un nuevo gimnasio, viviendas de función frente al Liceo para los dirigentes del establecimiento, así como nuevos espacios de aparcamiento y un polideportivo polivalente. En definitiva, el Liceo se encuentra dentro de un campus educativo en toda regla.

El castillo de Hennemont, sin embargo, que fue la sede de la escuela SHAPE y que se utilizaba para eventos relacionados con la vida del Liceo, cerró hace tiempo sus puertas a la espera de una renovación que permita volver a abrirlas sin que esto comprometa la seguridad del alumnado y personal del centro.

2.2. El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

Nos encontramos ante un contexto que podríamos calificar como singular. El centro educativo en el que situamos el objeto de estudio de esta tesis doctoral, el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, es un centro escolar público, integrado por una parte francesa (dependiente del Ministerio de Educación francés) y complementado, como ya adelantamos más arriba, por catorce secciones extranjeras -cada una de ellas con una organización diferente- como veremos en detalle más adelante.

Si hablamos del origen del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye como institución educativa, debemos remontarnos al 10 de enero del año 1952, cuando la escuela SHAPE abrió sus puertas para recibir y escolarizar a los hijos de los militares destinados por la OTAN en el área geográfica que rodeaba a Saint Germain en Laye.

Guiándonos por las informaciones reflejadas en la obra de uno de los profesores del Liceo, el señor François Boulet: *Histoire du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye* (2013), sabemos que la creación de dicha escuela fue promovida por el general americano Dwight D. Eisenhower, quien desde el primer momento quiso, con la ayuda del primer director (*Proviseur*) del Liceo, el señor René Tallard, crear una escuela de unidad internacional, que enfatizara las nacionalidades individuales en un espíritu de libertad, armonía y humanismo, y abierta a los inevitables cambios que poco a poco irían conformando el mundo del futuro. La idea tras este novedoso concepto de liceo era que los alumnos, tanto franceses como extranjeros, siguieran un currículo francés y recibieran formación en sus respectivos idiomas, a un nivel considerado como de *nativo*. En julio de 1952, siete meses después de su creación, la escuela contaba ya con 150 estudiantes en sus aulas.

Figura 1. *Castillo de Hennemont en la actualidad*



Fuente: Archivo del Liceo Internacional

Diez años después, el número de alumnos pasó a ser 1345. La mitad de ellos eran descendientes de militares o de civiles extranjeros que se habían establecido en el área cercana a Saint Germain en Laye, y la otra mitad eran alumnos franceses.

En este mismo año 1962, sin embargo, el ministerio de educación francés decretó que los civiles no podrían seguir asistiendo a las clases financiadas por la OTAN, debido a razones de responsabilidad. Fue en aquel momento cuando los padres de alumnos de la Sección Americana decidieron contratar a sus propios profesores, creando el tipo de organización que aún persiste en dicha sección en nuestros días. Esto explica el porqué de la importancia de la Sección Americana en el contexto del Liceo Internacional, ya que está considerada como el génesis del espíritu internacional que hoy en día conocemos.

El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye acoge alumnos desde los niveles más tempranos de la educación (*maternelle*) hasta el nivel inmediatamente anterior al paso a la Universidad (*terminale*), si bien cada sección imparte docencia en unos u otros niveles educativos, como veremos a continuación con más detalle.

La totalidad de su alumnado pertenece sin excepción a alguna de las secciones extranjeras existentes en el centro. El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye integra, en los niveles de secundaria, catorce secciones internacionales con el mismo modelo educativo: alemana,

americana, británica, china, danesa, española, italiana, japonesa, holandesa, noruega, polaca, portuguesa, rusa y sueca.

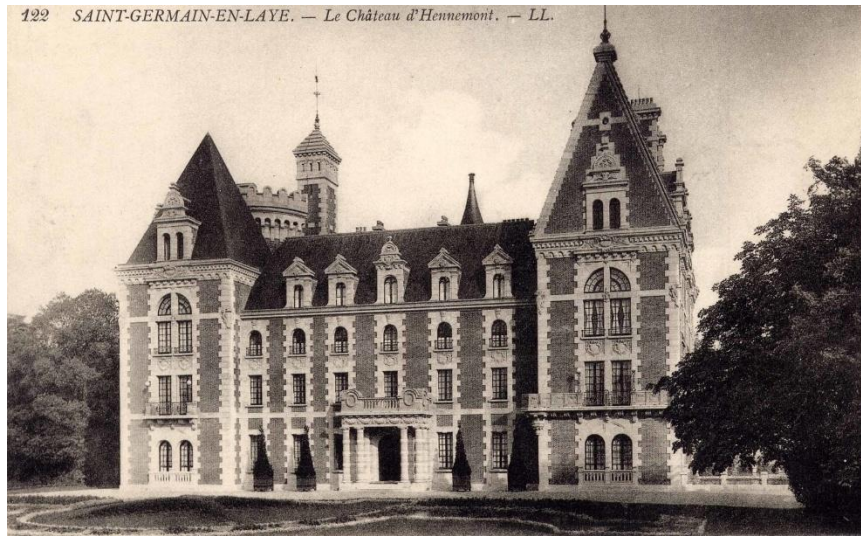
Así pues, este establecimiento escolar ofrece enseñanzas a más de 2200 alumnos, desde la etapa de infantil hasta el bachillerato, y acoge además en primaria, dos veces por semana, a 700 alumnos externos (*externés*) provenientes de 175 escuelas de *Île de France*, para seguir los cursos de su sección. A todos los estudiantes se les forma para el BFI (*Baccalauréat Français International* antiguamente denominado OIB, *Option Internationale du Baccalauréat*), pero solo dos secciones, en este caso públicas, la española y la alemana, ofrecen la doble titulación de bachillerato. Así pues, además de las enseñanzas de la educación nacional francesa, un 20 % del tiempo escolar se dedica a las materias de sección: Literatura y Geografía e Historia, que se estudian en la lengua elegida por el alumno.

2.3. Origen e historia del entorno en el que se sitúa el liceo

Nos guiaremos en este apartado por las informaciones reflejadas en la página web del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. La colina de Hennemont en la que se sitúa el Liceo, juega un papel importante en la historia de la zona. Se encuentra situada en el punto más alto de la ciudad de Saint Germain en Laye y en ella se erige el castillo llamado de Hennemont, que cuenta con una larga y apasionante historia que se remonta a tiempos muy lejanos. Sin embargo, por cuestiones de espacio, nos centraremos únicamente en su historia reciente.

Con la llegada de la Revolución Francesa, las veinte hectáreas que componen el territorio en el que hoy se erige el castillo fueron vendidas como bienes nacionales a diez propietarios, entre los que se encontraba una ciudadana inglesa apellidada Howatson en 1820, el editor de Honoré de Balzac, Charles Gosselin, y Paul Baron-Larcanger, quien construyó el primer castillo de Hennemont.

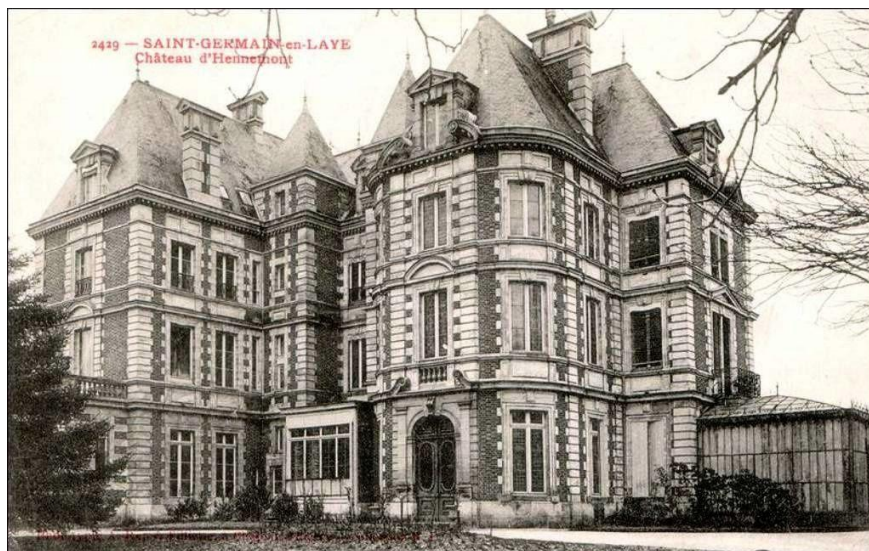
Figura 2. *Castillo de Hennemont en el pasado*



Fuente: Geneanet (s. f.) <https://www.geneanet.org>

En el año 1507, el arquitecto Henri Duchampt construyó el castillo a base de piedra y ladrillo, de estilo composite, para el farmacéutico Henri-Edmond Canonne (1867-1961) quien fue el inventor de las pastillas Valda contra la tos en 1904, las cuales comercializó en la calle Réaumur de París y que aún hoy en día gozan de una gran fama y prestigio en Francia.

Figura 3. *Castillo de Hennemont en el pasado*



Fuente: Geneanet (s. f.) <https://www.geneanet.org>

En 1928, el marajá del principado indio de Indore, Holkar Tukoji Rao III (1890-1971) se convirtió en propietario del castillo hasta el año 1951. Allí organizó grandes recepciones, en el período que va del año 1928 al 1930, las cuales dieron mucho de qué hablar a la crónica social y agitaron un poco este barrio bucólico y tranquilo a las afueras de Saint Germain en Laye.

El castillo y sus alrededores fueron asimismo testigos de la llegada de dos ministros en 1939. El primero fue Jean Zay, ministro de Educación y Bellas Artes del gobierno francés quien, por invitación del alcalde Jean Seignette, imaginó un *Oxford francés* en Saint Germain en Laye, con un gran proyecto de liceo para los chicos del oeste parisino. El segundo fue Georges Mandel, ministro del Interior durante la III República. Cabe señalar a este respecto que ambos ministros, por una de esas crueles casualidades del destino, fueron asesinados durante el verano de 1944.

Entre junio de 1940 y agosto de 1944, el castillo fue ocupado por la armada alemana. El personal francés (sirvientes, cocineros, jardineros, chóferes) practicaba la resistencia pasiva y algunos de ellos se dedicaban a observar y espiar a los alemanes para posteriormente informar a la Resistencia. Algunos jóvenes escribieron grafitis contra Hitler sobre los muros de la propiedad durante la noche del 24 al 25 de julio de 1942. Al final de 1943, se construyeron allí refugios antibombas.

Tras la liberación de Saint Germain en Laye, del 8 de septiembre de 1944 al 21 de enero de 1946, el castillo fue requisado por los anglosajones. Primero fueron los británicos. El almirante Sir Bertram Ramsay, organizador del Desembarco de Normandía del 6 de junio de 1944, organizó allí su Estado Mayor. El almirante Ramsay falleció el 2 de enero de 1945 en un accidente de avión y fue enterrado al pie de la colina de Hennemont, en el cementerio nuevo de Saint Germain en Laye, en presencia de los generales Eisenhower y Koenig, el 8 de enero de 1945.

Algunos años más tarde, fueron los americanos quienes reemplazaron a los británicos. El destino de este castillo se vio transformado en el año 1951 gracias al general Eisenhower. La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) se instaló en Saint Germain en Laye mediante el Estado Mayor Supremo de las Fuerzas Aliadas en Europa (*Supreme Headquarters Allied Powers in Europe: SHAPE*).

En unos pocos meses, se construyó un pequeño pueblo de oficiales aliados, más bien americano, alrededor del castillo: el pueblo de Hennemont. Dos arquitectos, Jean Dubuisson y Félix Dumail, con el apoyo del ministro de la Reconstrucción y del Urbanismo, Eugène Claudius-Petit, construyeron 263 alojamientos repartidos en diez edificios, con los fondos del plan Marshall. Se le consideró una proeza arquitectural, en términos de modernidad y de rapidez. El general Eisenhower, maravillado con este proyecto, descubre la maqueta del pueblo en la propia colina de Hennemont, el 14 de septiembre de 1951 e inaugura el *pueblo SHAPE* el 31 de octubre de 1951.

Es durante este periodo cuando el general Eisenhower solicita al tesorero de SHAPE, el almirante Guillaume Le Bigot, la creación de una escuela internacional con la finalidad de unir a los militares de doce nacionalidades diferentes. El general Eisenhower pronuncia entonces una frase mítica para este lugar, como relata Guillaume Le Bigot: *Un pueblo, una capilla, una escuela.*

El profesor agregado de inglés René Tallard se convierte en el primer director de esta escuela internacional *aneja* que abrió sus puertas el 17 de enero de 1952.

Figura 4. *École SHAPE*



Fuente: Página web de la Sección Americana del Liceo Internacional (s. f.),

<https://www.americansection.org>

Pero tanto la escuela como el pueblo se tropezaron con ciertas oposiciones, en el seno del consejo municipal de Saint Germain en Laye y sobre todo con motivo de la llegada del nuevo general, comandante del SHAPE, Matthew Ridgway, en mayo de 1952: aparecen grafitis antiamericanos en la propiedad. Los famosos *US go home* son numerosos en los alrededores.

Paralelamente a esto, el número de alumnos crece muy deprisa y, en la primavera de 1952, ya se eleva a cien. De estos, 25 son americanos y canadienses, 25 británicos, 25 franceses. El resto de los alumnos son italianos, daneses, belgas y neerlandeses. Griegos y turcos se suman a ellos haciendo un total de 250 alumnos a finales de 1952, cifra que aumentará a 300 en 1953 y 400 en el año 1954. Pero es sobre todo la puesta en marcha del programa *Francés Especial* en el año 1954, lo que se considera el verdadero logro de esta escuela. Dicho programa, destinado a los jóvenes hijos de expatriados que desembarcan en Saint Germain en Laye, les

permite llegar a hablar y escribir en francés en un periodo estimado de seis meses. Es aquí donde reside la especificidad de esta escuela.

Posteriormente, entre 1957 y 1959, se construye el edificio actualmente denominado *Scherer*, el cual continúa hoy en pie tras su reciente renovación, en honor a quien fue *Proviseur* de 1965 à 1989 y una personalidad que marcó fuertemente la historia del Liceo. De hecho, él dirigía el Liceo en el momento en que, en marzo de 1966, el General de Gaulle tomó la decisión de abandonar el mando integrado de la OTAN. Tras esta decisión, en la primavera de 1967, los americanos abandonaron Saint Germain en Laye. El Liceo se encontraba entonces en peligro y Edgar Scherer no dudó en visitar uno a uno a los embajadores de las secciones militares reconvertidas en civiles, para buscar alumnos para su centro. Y los encontró. El Liceo se convierte entonces en Liceo Internacional del Estado entre los años 67 y 68. En el año 1970 ya contaba con 6 secciones y en 1972 sus alumnos comenzaban a brillar gracias a sus expedientes escolares. El 6 de mayo de 1980, el entonces presidente de la República Francesa Valéry Giscard d'Estaing visitó el centro, y esta fecha marcó un antes y un después en la historia reciente del mismo.

El número de secciones nacionales continuó progresando: el Liceo ya contaba con cinco en 1968 (las secciones alemana, americana, belga, británica, neerlandesa), a las que se añade la italiana en 1968, la Sección Sueca en 1971, la portuguesa en 1973, la española en 1980, la Sección Danesa en 1984, la noruega en 1985, la japonesa en 1993, la polaca en 1998, la Sección China en 2010 y la rusa en 2011.

Por otra parte, el Liceo forma parte desde 2018 de la red de escuelas asociadas de la UNESCO en Francia, junto con más de 12000 escuelas a lo largo de 182 países. Esta red de escuelas, que cuenta con casi 70 años de existencia, trabaja por un objetivo común: elevar la defensa de la paz en el espíritu de los niños y jóvenes.

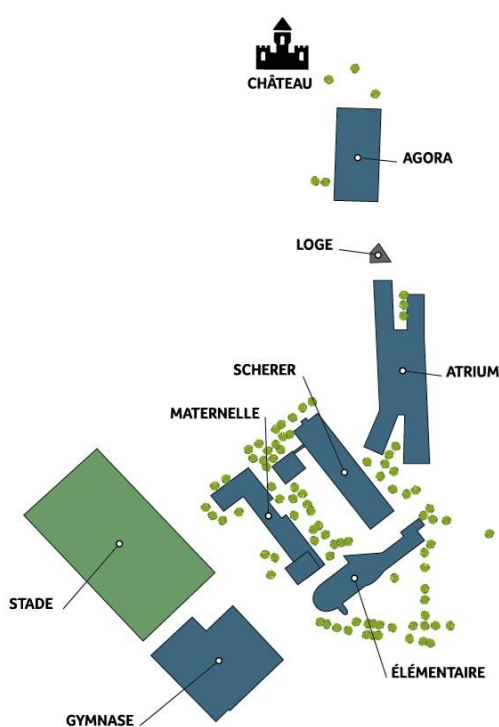
A través de acciones concretas, las escuelas miembros de esta red trabajan por los ideales de la UNESCO poniendo en valor los derechos y la dignidad, la igualdad de género, el progreso social, la libertad, la justicia y la democracia, el respeto de la diversidad y la solidaridad internacional. Esta red trabaja a nivel nacional e internacional, con tres prioridades claramente definidas: la educación en el desarrollo sostenible, la educación en la ciudadanía mundial, así como el aprendizaje intercultural y del patrimonio.

En palabras de quien fue *Proviseur* del Liceo entre los años 2019 y 2022, France Bessis, *Este liceo simboliza de alguna manera la construcción de la paz. Nos encontramos continuamente construyendo valores de solidaridad, de paz, de respeto por el prójimo, de*

tolerancia... Valores humanistas que han sido reafirmados con la creación de esta escuela. Hoy en día, este establecimiento intenta encarnar, aunque no resulte una tarea fácil en el día a día, dichos valores de fraternidad, de apertura hacia el otro. Valores que son tan importantes en la actualidad. (Bessis, 2022)

Más de veinte directores (*Provisseurs*) han dejado su impronta en la colina de Hennemont: René Tallard (de 1952 a 1965), Edgar Scherer (de 1965 a 1989), Jean-Pierre Maillard (de 1989 a 1997), Patrick Charpeil (de 1997 a 2001), Yves Lemaire (de 2001 a 2012), Joël Bianco (de 2012 a 2016), Isabelle Negrel (de 2016 a 2019), France Bessis (de 2019 a 2022), M. Bosco (2023) y M. Bonneville (2023).

Figura 5. Plano del campus del Liceo



Fuente: APELI, Asociación de Padres de Alumnos del Liceo Internacional (s.f.)

<https://www.apeli.org/>

2.4. La Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE)

Hoy en día, junto a instituciones como el Instituto Cervantes (creado en 1991) los programas que forman la acción educativa española en el exterior se encargan de escolarizar a los hijos de ciudadanos españoles que viven en el extranjero, así como de que estos mantengan los lazos lingüísticos y culturales con su lengua y cultura maternas. Son, además, un ejemplo de excelencia educativa entre españoles en el exterior y alumnos extranjeros que desean acercarse

a nuestra lengua y cultura. Estos programas son los centros de titularidad del Estado español, los centros de titularidad mixta, las secciones españolas en centros de otros Estados (en las que enmarcamos nuestra investigación), las escuelas europeas, las agrupaciones de lengua y cultura españolas (conocidas como ALCE) y el programa de asesores técnicos en el exterior.

Conocemos como Acción Educativa Española en el Exterior al compendio de programas educativos llevados a cabo conjuntamente por los Ministerios de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y de Educación y Formación Profesional españoles en el extranjero. Dicha acción educativa está compuesta por programas cuyos funcionarios son escogidos directamente por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y elegidos mediante los concursos de méritos de asesores técnicos en el exterior y de personal docente, que se llevan a cabo anualmente en la capital de nuestro país.

Además, existen otros programas que forman parte de esta acción educativa, no relacionados con la elección de funcionarios españoles y que, sin embargo, constituyen una efectiva presencia del Ministerio en aquellos países en los que se encuentran instaurados, ya sea mediante la implantación de convenios de colaboración, o por medio de personal no funcionario que se dedica a tareas educativas o de apoyo a la enseñanza. Entre estos programas, encontramos los centros de convenio, el programa de auxiliares de conversación, el de profesores visitantes y los institutos y secciones bilingües en países de la Europa Central y Oriental, China y Turquía.

Podríamos señalar que las raíces de esta acción educativa española en el extranjero datan de la época del reinado de Alfonso XIII, durante el cual se crearon pensiones, por Decreto de 18 de julio de 1901 “para que los alumnos que hubieran terminado sus estudios residieran un año en el extranjero” (Egido y Gavari, 2009, p. 31). Esta concesión se ampliaría posteriormente al profesorado mediante el Real Decreto de 8 de mayo de 1903.

2.4.1. Breve recorrido histórico de la Acción Educativa Española en el Exterior

Podríamos iniciar este apartado rememorando que, a comienzos del pasado siglo XX, se creó en España un sistema de pensiones mediante Real Decreto de 18 de julio de 1901, para que aquellos alumnos que hubiesen finalizado sus estudios pudieran residir durante un año en un país extranjero. Posteriormente, este permiso se extendió al profesorado mediante Real Decreto de 8 de mayo de 1903 (Egido y Gavari, 2009).

Fue el propio Alfonso XIII quien firmó el Real Decreto por el que se funda la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) impulsada por la Institución Libre de Enseñanza, y que en su preámbulo ya menciona las relaciones de comunicación

mantenidas entre España y el exterior a lo largo de la historia. A este respecto cabe recordar que nuestro país se encontraba en aquel momento saliendo de un profundo aislamiento motivado en gran medida por la pérdida de las colonias españolas y el desastre de 1898, en el que España fue derrotada en la guerra con Estados Unidos, perdiendo como consecuencia Cuba, Puerto Rico y Filipinas).

En aquel momento nos encontrábamos, por tanto, ante la génesis de lo que hoy es la Acción Educativa Española en el Exterior. En el preámbulo del Real Decreto en virtud del cual se funda la JAE, que firmado por el rey Alfonso XIII, se habla de los lazos que España había mantenido hasta aquel momento con el exterior, contrastando con el aislamiento al que como vemos se encontraba condenada entonces. En dicho preámbulo se rememoran las buenas relaciones mantenidas en el pasado por nuestro país con moros, judíos, con los monjes de la Abadía de Cluny, la mantenida en la Edad Media con Francia, Italia y Oriente, las visitas a las universidades de Bolonia, París, Montpellier y Toulouse, así como los premios ofrecidos a los clérigos por parte de los Cabildos para poder ir a estudiar al extranjero, la fundación del Colegio de San Clemente y las pensiones para viajes concedidas a los becarios de Salamanca y del Colegio de Bolonia.

Mencionaba el monarca en este preámbulo el aislamiento al que España se había visto sometida pero que fue capaz de superar, restableciendo la comunicación con lo que él denominó en este documento como *la ciencia europea*.

No podemos concluir que la tarea de la JAE fuera una acción educativa en el exterior propiamente dicha, sino más bien una acción dedicada a fomentar la renovación educativa española, basándose en las experiencias desarrolladas en el exterior de nuestro país. La JAE, por tanto, contribuyó en buena manera a establecer las bases de esta renovación educativa española, poniendo en contacto a estudiosos españoles y extranjeros, y posibilitando, entre otras acciones, la creación de la Escuela Española de Roma, ligada de manera directa a la Junta.

Asimismo, en este período, y un año después de la firma del convenio franco-español de 1912, se creó la Junta de Enseñanza de Marruecos que, dependiente del Ministerio de Estado, debería coordinar los diferentes organismos interesados en la promoción de la cultura española en Marruecos. Entre sus funciones se encontraba la de ocuparse de la instrucción de los hijos de españoles en la zona (Delgado, 1992, citado por Egido y Gavari, 2009). Si bien la citada Junta gozó de una corta existencia, constituyó una de las primeras iniciativas del Estado español encaminada a la proyección de la cultura española en el exterior, así como a la escolarización de los hijos de los emigrantes. Cabe resaltar a este respecto que Marruecos era

en aquella época (y hasta finales de la década de los 60) protectorado español, en virtud del convenio franco- español anteriormente citado y con capital en Tetuán, encontrándose allí destinados miembros del cuerpo diplomático, militares, docentes, etc.

Continuando con el trazado de la línea de acciones culturales en el exterior llevadas a cabo por el Estado español, debemos nombrar ahora a la Oficina de Relaciones Culturales Española, conocida bajo las siglas ORCE y que se ocupaba de obtener información y organizar aquellas iniciativas que contribuyeran a dar a conocer la cultura española en el extranjero. Asimismo, contaba entre sus funciones con la organización de intercambios entre países, para lo cual debía coordinarse con aquellas entidades públicas o privadas que compartieran su misma inquietud al respecto.

Corría el año 1926 cuando numerosas funciones hasta entonces encomendadas a la ORCE fueron transferidas a la Junta de Relaciones Culturales (JRC) que fue creada por el gobierno del General José Antonio Primo de Rivera y que desde ese momento fue la responsable de fomentar la enseñanza española en el exterior. Se procuraba que estas acciones destinadas a la política cultural española en el extranjero fueran impulsadas en aquellas zonas en las que existieran colonias de españoles y focos de cultura hispánica.

Si continuamos avanzando en el tiempo, y toda vez que la II República fue proclamada, podemos observar cómo el recorrido de la política cultural y educativa que estamos realizando da un giro, algo que apreciamos al leer en el artículo 50 de la Constitución de 1931 que el Estado español atendería, a partir de aquel momento, a la expansión cultural de nuestro país, mediante el establecimiento de delegaciones, centros de estudio y enseñanza en el extranjero y de manera preferente en los países de Hispanoamérica. Esto nos hace pensar de manera inmediata en el germen de lo que hoy en día constituye la Acción Educativa Española en el Exterior, con sus centros educativos, consejerías de educación, centros de recursos y asesorías técnicas repartidas alrededor del mundo.

Fue también a partir de ese momento que se reformó la JRC y se publicó la Orden de 23 de julio de 1931, que regulaba las labores que conformaban la acción educativa española en el exterior de la época: clases anejas a las escuelas extranjeras, en las que se impartía docencia al alumnado español e incluso escuelas españolas creadas allá donde existiera una concentración suficiente de españoles, así como la impartición de conferencias u organización de cursos sobre cultura española en aquellos centros sociales españoles o extranjeros que lo permitieran. En esta época España tuvo hasta nueve escuelas en Andorra y Portugal, así como

veintiuna aulas anejas a escuelas en el extranjero, destinadas a alumnado español, en Francia y Argelia.

Llegamos a la época del franquismo en nuestro país y, con ella, a la creación de la Sección de Relaciones Culturales en el año 1941, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores. Dicha sección estaba a cargo de la financiación de los centros españoles en el exterior, así como de la creación de nuevas escuelas en Francia y el norte de África. En 1945 se creó una ley que autorizaba la creación de bibliotecas, institutos y centros culturales en el exterior (que podríamos comparar con los actuales centros de recursos españoles en el extranjero). En 1946 se crea la Dirección General de Relaciones Culturales, que continuó funcionando una vez asentada la democracia en España. Podemos afirmar, por tanto, que la llegada del régimen franquista a nuestro país no detuvo la acción educativa española en el exterior, como sí ocurrió, sin embargo, tras comenzar la Segunda Guerra Mundial.

Entre las décadas de los 50 y 70 aparecen nuevas necesidades de los españoles emigrantes, esta vez en dirección a Europa, que precisan de escolarización para sus hijos. En esta ocasión es el Instituto Español de Emigración quien se encarga de resolver este problema, bien mediante becas que permitan a los descendientes de los españoles emigrantes continuar sus estudios en nuestro país, bien destinando profesorado español en el extranjero para llevar a cabo la docencia de los hijos de los ciudadanos españoles.

Ya en 1977 y una vez instaurada la democracia en España, dicho Instituto Español, tras sufrir varias transformaciones, resulta en la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles. El Estado español comienza entonces a enviar docentes españoles al extranjero y se crean en esta etapa nuevos centros españoles en los que se imparte el currículum español o en los que se enseña lengua y cultura españolas, sembrando por tanto el germen de lo que hoy conocemos como centros de titularidad del Estado Español, y de las Aulas de Lengua y Cultura Españolas, programa objeto de este trabajo.

En la Ley General de Educación de 1970 se incluyen artículos destinados a procurar un especial cuidado en la educación de los emigrantes y sus hijos, así como al régimen del profesorado destinado en el exterior. Llega la promulgación de la Constitución de 1978, y con ella la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que establece que los centros educativos españoles en el exterior tendrán una estructura y un régimen singularizados, dadas sus peculiares circunstancias y el hecho de que deberán adaptarse al contexto en que lleven a cabo su función.

Ocho años después, España entra en la entonces denominada Comunidad Económica Europea (hoy Unión Europea) y es entonces cuando se crea una normativa *ad hoc*, el Real

Decreto 564/1987, que regula la acción educativa española en el exterior. A partir de este momento, se sientan realmente las bases de dicha acción, separando aquellas iniciativas destinadas a la cooperación entre países, de aquellas dirigidas a proyectar la lengua y la cultura españolas en el exterior: se crea la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID) y en 1991 el Instituto Cervantes, entidad pública sin ánimo de lucro destinada a la promoción y difusión del español, de reconocido prestigio en todo el mundo y que expide los diplomas de español lengua extranjera (DELE)

Tras la delimitación de las funciones de cada organismo, se derogó el Real Decreto 564/1987 tras la publicación del Real Decreto 1027/1993, por el que se regula la acción educativa española en el exterior. Dicho Real Decreto continúa vigente si bien han pasado veinticinco años desde su publicación, tres años después de la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y que estableció un nuevo orden, como su propio nombre indica, en nuestro sistema educativo, haciéndose necesaria una modificación de la acción educativa de nuestro país en el extranjero.

La Acción Educativa Española en el Exterior, formada en la actualidad por Consejerías de Educación en el extranjero que dependen de las Misiones Diplomáticas, así como por los correspondientes centros de recursos didácticos, consejeros, agregados, asesores técnicos, docentes de educación infantil, primaria y secundaria, lleva a cabo dicha acción a través de los siguientes programas: Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), Centros de convenio, Centros de titularidad del Estado español, Centros de titularidad mixta con participación del Estado español, Secciones bilingües en Europa central y oriental y China, Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados, Secciones Internacionales Españolas (*International Spanish Academies, ISAs*), Escuelas europeas, Auxiliares de conversación españoles en el extranjero, Auxiliares de conversación extranjeros en España, Profesores visitantes en Estados Unidos, Alemania y Canadá.

Junto con instituciones que pudieran resultar más populares y mediáticas como es el caso del Instituto Cervantes (creado en 1991), estos programas son los encargados de escolarizar a los hijos de los españoles que viven en el exterior y de que aquellos españoles expatriados puedan mantener los lazos lingüísticos y culturales con su lengua y cultura maternas. Además, constituyen un ejemplo de excelencia educativa y escolarizan a ciudadanos extranjeros que desean aprender la lengua y la cultura españolas. Es por ello, que a lo largo de los años se ha considerado que la acción educativa en el exterior ha contribuido a la existencia del denominado “poder blando” de España en sus relaciones con otros países, es decir, a utilizar

su influencia cultural e ideológica como medio para el logro de objetivos en el plano internacional (Nye, 1990, citado en Egido y Gavari, 2009, p. 31).

La Acción Educativa Española en el Exterior constituye una iniciativa sumamente importante, si tenemos en cuenta las labores llevadas a cabo en el exterior por el Estado español. No podemos obviar que es a través de los diversos programas que conforman esta acción educativa en el exterior como nuestro país tiene la oportunidad de proyectar una imagen positiva tanto de su lengua como de su cultura. Resulta obvio pensar que es a través de esta acción que muchos ciudadanos residentes en el exterior (de origen español o no) tomarán un primer contacto con la realidad de la lengua y la cultura de nuestro país, o ampliarán sus conocimientos previos, por lo que la responsabilidad de evitar que caigan en visiones estereotipadas dependerá en gran medida de estas acciones.

Sin embargo, y pese a la importancia de estas acciones educativas llevadas a cabo de manera conjunta entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, existe sin duda una laguna historiográfica que podría facilitarnos realizar un trazo fiable desde el inicio de las primeras acciones del Estado español en el extranjero en materia de educación, hasta nuestros días.

Si bien en los últimos años hemos asistido a la publicación de textos relacionados con estas acciones, si comparamos la producción bibliográfica de otros países con la llevada a cabo en nuestro país, esta resulta del todo insuficiente para hacernos una idea global de la historia de la acción educativa española fuera de nuestras fronteras.

Pese a ello, podemos hacernos una idea global de la trayectoria seguida por el Estado español en materia de educación en el exterior si tenemos en cuenta las publicaciones surgidas en los últimos años relacionadas con el estudio e investigación del recorrido de la política cultural española a lo largo de la historia. Si tenemos en cuenta que la cultura y la educación se encuentran en cierta manera ligadas, no nos resultará excesivamente difícil establecer un paralelismo entre el camino seguido por una y otra a la hora de expandirse en el exterior. Lo que sí podemos afirmar sin temor a equivocarnos, es que la acción cultural de un país fuera de sus fronteras constituye una herramienta de indudable valor a la hora de ejercer una cierta influencia en el resto de los países y lograr así sus objetivos en el plano internacional. Es lo que se ha dado en llamar “el poder blando” de las relaciones internacionales de un país.

2.4.2. La Acción Educativa Española en el Exterior en la actualidad²

La Unidad de Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional es el órgano que coordina las políticas de promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en el exterior a través de su red internacional, presente en cinco continentes. En cada país, en colaboración con las autoridades educativas, se gestionan diversos programas educativos y de intercambio cultural orientados a estos fines.

Difundir la educación, lengua y cultura españolas más allá de nuestras fronteras es el principal objetivo de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional. La Acción Educativa Exterior se extiende por numerosos países de los cinco continentes, con el apoyo de la red de oficinas de Educación (consejerías, agregadurías y asesorías). Así, dos millones de personas se benefician cada año, en más de 5.000 centros educativos, de los programas en los que participan alrededor de 10.000 profesores y cerca de 5.000 auxiliares de conversación.

Seguendo a Gilabert (2023) existen en España diversos ministerios encargados de difundir y promover la lengua y cultura españolas. Estos son los Ministerios de Educación y Formación Profesional, de Asuntos Exteriores, de Unión Europea y Cooperación, de Hacienda y Función Pública, de Cultura y Deporte, de Industria, Comercio y Turismo, de Universidades, de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

De entre todos ellos, es el Ministerio de Educación y Formación Profesional aquel que lleva a cabo la mayor cantidad de acciones relacionadas con la difusión de nuestra lengua y cultura, ocupándose de las Consejerías de Educación establecidas en 17 países, los programas de apoyo al español como la formación del profesorado de Español Lengua Extranjera (ELE), los centros de recursos existentes en 24 países, los más de 500 profesores visitantes españoles y las 200 plazas de auxiliares de conversación en 17 países.

Comenzaremos este apartado enumerando los órganos de coordinación y gestión del Ministerio de Educación Español en el exterior. Estos son: las Consejerías de Educación, las Agregadurías, las Asesorías y las Direcciones de Programas.

² Datos actualizados en el curso escolar 22/23

2.4.2.1. Consejerías de Educación

Figura 6. *Consejerías de Educación*



Fuente: www.educacion.gob.es

Las Consejerías de Educación españolas en el mundo son consideradas como órganos de coordinación y gestión que representan al ministerio en el exterior y son las encargadas de desarrollar efectivamente la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE).

Las agregadurías de Educación, las asesorías técnicas y las direcciones de programas dependen de dichas Consejerías, que se encargan de promover la lengua y la cultura españolas en el sistema educativo del país en el que se encuentren, a través de acuerdos con las autoridades educativas y las instituciones académicas.

Asimismo, las Consejerías de Educación españolas en el exterior se ocupan de gestionar los programas de la Acción Educativa Española en el Exterior que se encuentren implantados en el país y contribuyen a la formación continua del profesorado extranjero de español. Actualmente España cuenta con consejerías de educación en 17 países, agregadurías en 9, asesorías en 25 países y una dirección de programas.

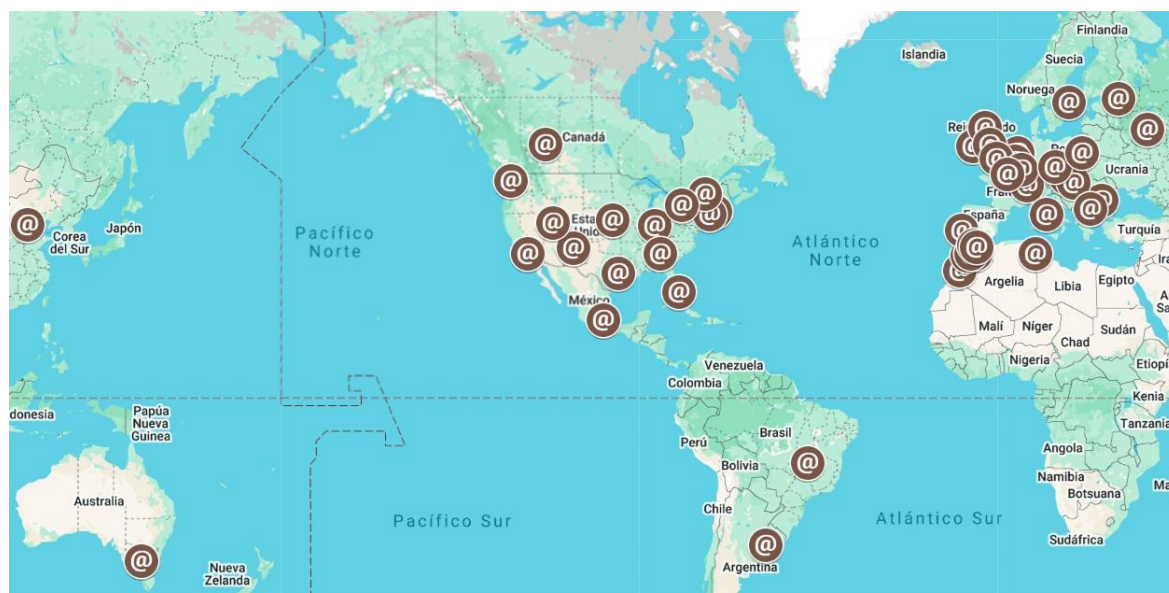
Las Consejerías de Educación en el exterior actualmente son las siguientes (en orden alfabético): Alemania, Andorra, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, China, Estados Unidos, Francia, Italia, Marruecos, México, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suiza.

De igual manera, dos Consejerías se encargan de las relaciones con organizaciones internacionales: La Consejería de Educación en la Representación Permanente de España ante la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa, con sede en París (Francia) y la Consejería de

Educación en la Representación Permanente de España ante la Unión Europea, con sede en Bruselas (Bélgica).

2.4.2.2. Centros de Recursos

Figura 7. *Centros de Recursos*



Fuente: www.educacion.gob.es

Existe toda una red de centros de recursos, que dependen de las Consejerías de Educación y que fueron creados para apoyar la enseñanza y difusión de la lengua y cultura españolas. Se trata de un servicio de acceso libre y gratuito, cuya finalidad es la de ofrecer un lugar de consulta de material bibliográfico y audiovisual, así como también un espacio de encuentro y de dinamización formativa y cultural.

Estos centros cuentan con material bibliográfico, audiovisual y didáctico disponible para su consulta, así como un servicio de préstamo de dichos materiales. Este servicio se ve apoyado y complementado por la biblioteca digital eLeo, que permite la lectura en préstamo de libros electrónicos y que es frecuentemente utilizada por los docentes en el exterior en sus aulas.

Los centros de recursos llevan a cabo igualmente una función dinamizadora en el exterior, ya que planifican y organizan actividades de difusión tales como charlas, debates, encuentros, concursos de narrativa, poesía, etc. así como actividades de formación continua - talleres, cursos o seminarios- para el profesorado extranjero de español.

Actualmente, la red de Centros de Recursos en el exterior está formada por los siguientes: Centro de Recursos de Wuppertal en Alemania, de Buenos Aires en Argentina, de

Canberra y Melbourne en Australia, de Bruselas en Bélgica, de Brasilia en Brasil, de Sofía en Bulgaria, de Edmonton, Montreal y Toronto en Canadá, de Beijing en China, de Bratislava en Eslovaquia, los de Albuquerque, Baton Rouge, Boston, Houston, Indianápolis, Kenessaw, Lincoln, Los Ángeles, Miami, Provo, Seattle y Storrs en Estados Unidos. El de París en Francia, de Budapest en Hungría, Roma en Italia, Luxemburgo, Marruecos, México D.F, Ámsterdam en los Países Bajos), Varsovia en Polonia, Lisboa en Portugal, Londres en Reino Unido, Olomouc en la República Checa, Bucarest en Rumanía, Moscú y San Petersburgo en Rusia, Berna en Suiza y Túnez.

2.4.2.3. Agregadurías de Educación

En cuanto a las Agregadurías de Educación, se trata de oficinas de representación del Ministerio de Educación y Formación Profesional que dependen orgánicamente de las Consejerías de Educación en los diferentes países en los que España cuenta con representación.

Existen en la actualidad agregadurías en las siguientes ciudades: Río de Janeiro, (Brasil); Los Ángeles, Miami y Nueva York (Estados Unidos), así como en países en los que el gobierno español no cuenta con sede de Consejería de Educación, como Canadá, Colombia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Rumanía y Rusia.

2.4.2.4. Asesorías Técnicas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional destina asesores técnicos a las diferentes consejerías y agregadurías de Educación en el exterior. Además, se destinan también asesores para estar al frente de oficinas y centros de recursos en diversas ciudades de los siguientes países (en orden alfabético): Australia, Austria, Brasil, Canadá), Costa de Marfil, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos, Filipinas, India, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos, Reino Unido, Suecia y Tailandia.

2.4.2.5. Direcciones de Programas

En cuanto a las Direcciones de Programas, el Ministerio de Educación español está presente a través de una Dirección de Programas Guinea Ecuatorial y en Turquía.

La Dirección de Programas Educativos en Guinea Ecuatorial es la oficina del Ministerio de Educación y Formación Profesional en este país, que se encuentra integrada en la Embajada de España en Malabo. Colabora, desde el año 2005, en la cooperación bilateral en materia educativa que ha contribuido a mantener y consolidar los vínculos históricos, culturales y lingüísticos entre ambos países.

2.4.2.6. Centros de titularidad española en el exterior

Map of the Atlantic Ocean showing the distribution of Spanish language schools. The map includes North America (USA and Canada), Central America, the Caribbean, South America, Europe, and Africa. Blue book icons indicate the locations of schools. Labels for schools include: LICEO ESPAÑOL LUIS BUN... (Spain), COLEGIO ESPAÑOL MARIA... (Spain), INSTITUTO ESPAÑOL MELC... (Spain), COLEGIO ESPAÑOL LA PAZ (Senegal), CENTRO CULTURAL Y EDUC... (Ibiza), and CENTRO CULTURAL Y EDUC... (Ecuador). Country names are labeled in Spanish.

Los centros de titularidad española en el exterior son centros educativos en el extranjero en los que se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español de educación infantil,

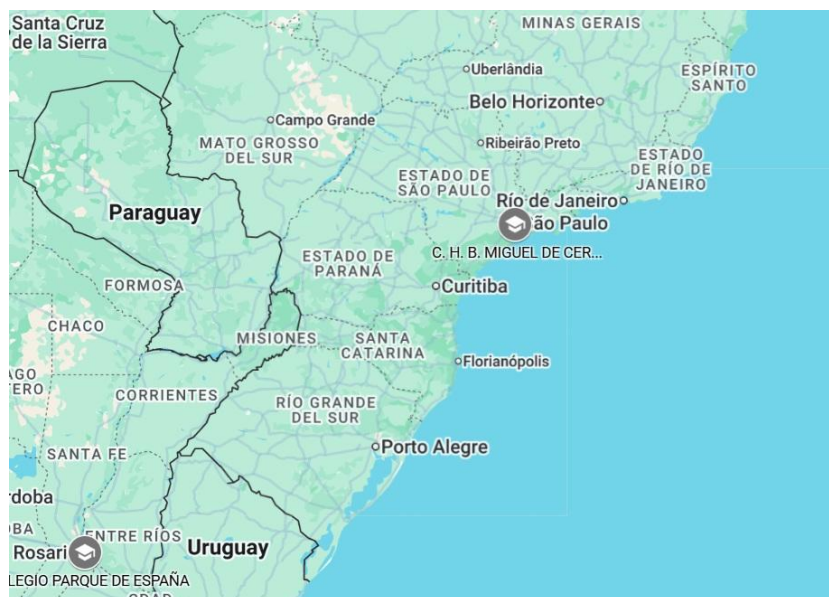
primaria, secundaria y bachillerato, además de contar con un centro específico de formación profesional en Marruecos. Actualmente, esta red de centros está compuesta por los siguientes:

- Colegio Español María Moliner, en La Margineda, (Andorra).
- Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos, en Bogotá, (Colombia).
- Liceo Español Luis Buñuel, en París, (Francia).
- Colegio Español Federico García Lorca, en París, (Francia).
- Liceo Español Cervantes, en Roma, (Italia).
- Instituto Español Melchor De Jovellanos, en Alhucemas, (Marruecos).
- Instituto Español Juan Ramón Jiménez, en Casablanca, (Marruecos).
- Colegio Español Luis Vives, en Larache, (Marruecos).
- Instituto Español Lope De Vega, en Nador, (Marruecos).
- Colegio Español De Rabat, en Rabat, (Marruecos).
- Instituto Español Severo Ochoa, en Tánger, (Marruecos).
- Colegio Español Ramón Y Cajal, en Tánger, (Marruecos).
- Colegio Español Jacinto Benavente, en Tetuán, (Marruecos).
- Instituto Español Ntra. Sra. Del Pilar, en Tetuán, (Marruecos).
- Instituto Español Juan De La Cierva, en Tetuán (Marruecos).
- Giner De Los Ríos, en Lisboa (Portugal)
- Instituto Español Vicente Cañada Blanch, en Londres (Reino Unido)
- Colegio Español La Paz, en El Aaiun, (Sahara Occidental).

En estos centros, son cerca de 650 profesores quienes imparten docencia a más de 8000 alumnos, tanto españoles como extranjeros.

2.4.2.7. Centros de titularidad mixta

Figura 9. *Centros de titularidad mixta*



Fuente: www.educacion.gob.es

Por otra parte, dentro de la Acción Educativa Española en el Exterior existen igualmente centros cuya titularidad denominamos mixta: es decir, son centros educativos que cuentan con un régimen económico autónomo, los cuales se rigen por las normas de organización y funcionamiento establecidas por los convenios respectivos que existan con los diferentes países, así como por los reglamentos de régimen interno correspondientes.

En la actualidad existen 2 centros con titularidad mixta:

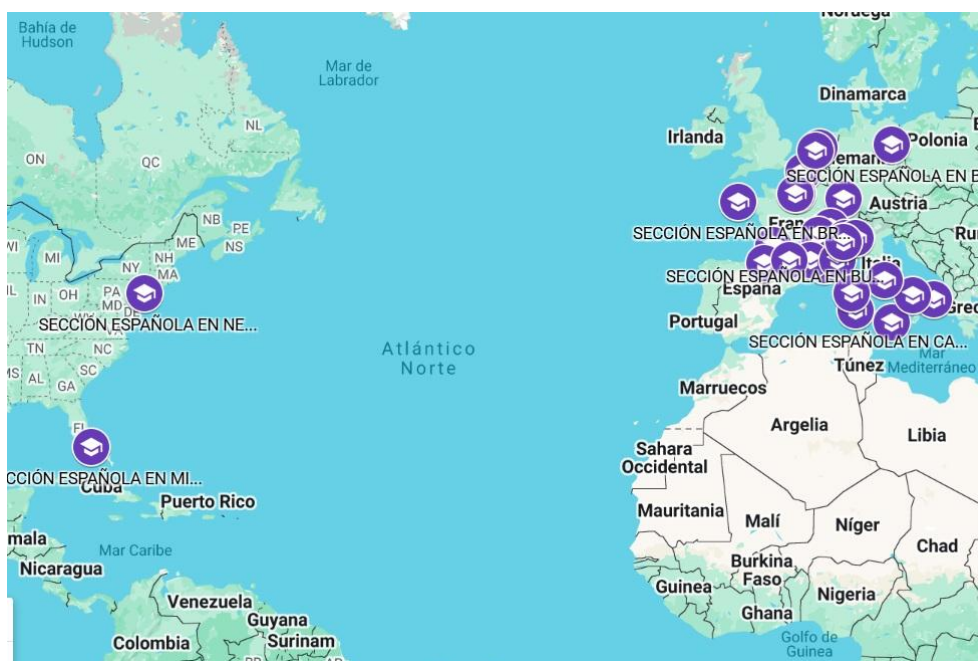
- El Colegio hispano-brasileño Miguel de Cervantes en São Paulo, (Brasil)
- El Colegio Parque de España de Rosario, (Argentina)

Ambos centros están dirigidos por funcionarios españoles que han sido nombrados por el Ministerio de Educación de España y actualmente cuentan con una matrícula de 2010 alumnos.

Estos centros pueden impartir enseñanzas bien del sistema español o de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado, en este caso, de lengua y cultura españolas. En el momento de finalizar sus estudios, los alumnos obtienen la titulación del país, así como los correspondientes títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria y de Bachiller.

2.4.2.8. Secciones Españolas en centros de otros estados

Figura 10. *Secciones Españolas en centros de otros estados*



Fuente: www.educacion.gob.es

Mención aparte —por motivos obvios— merece el programa de Secciones Españolas en centros de otros estados o de organismos internacionales. Este programa se encuentra establecido actualmente en los siguientes países: Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido y los Estados Unidos de América. Existen 29 secciones españolas, que están incluidas en 54 centros y que imparten docencia en a 10772 estudiantes.

En ellas se imparte un currículo mixto que incluye asignaturas en español —principalmente Lengua y Literatura españolas y Geografía e Historia de España— materias impartidas por profesorado previamente designado por el Ministerio de Educación Español y, en su caso, por docentes nombrados por las autoridades educativas del país en el que se encuentre.

Existen acuerdos conducentes a la doble titulación en las secciones españolas de Francia y de Miami. En el resto de las secciones, el alumnado obtiene el correspondiente título de Bachiller por homologación.

En la actualidad, España cuenta con las siguientes Secciones en centros de otros países o de organismos internacionales: Berlín, (Alemania), Miami y Nueva York en los Estados Unidos, Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lille, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain en Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-

Niza en Francia. Amsterdam y Leiden en Holanda, Cagliari, Ivrea, Maglie, Milán, Palermo, Potenza, Roma, Sassari y Turín en Italia y la Sección Española en Cumbria, Reino Unido.

2.4.2.9. Centros de convenio

Figura 11. *Centros de convenio*



Fuente: www.educacion.gob.es

En el caso de los centros de convenio, cabe destacar que el Ministerio de Educación y Formación Profesional español tiene suscritos convenios de colaboración con establecimientos educativos de carácter no universitario en diversos países latinoamericanos.

En la actualidad, esta red cuenta con los siguientes centros:

- Instituto Hispano-Argentino Pedro Poveda, Buenos Aires (Argentina);
- Colegio Español de Rosario, Rosario (Argentina);
- Colegio Español Santa María Minas- Unidade Cidade Nova, Belo Horizonte (Brasil);
- Colegio Hispanochileno "El Pilar", Curicó (Chile)
- Colegio Español Maria Reina y Colegio Hispanoamericano de Viña del Mar, Viña del Mar (Chile);
- Colegio Hispanoamericano, Santiago de Cali (Colombia);
- Colegio Calasanz Hispano-costarricense, San José (Costa Rica);
- Colegio Ecuatoriano Español América Latina, Quito (Ecuador);

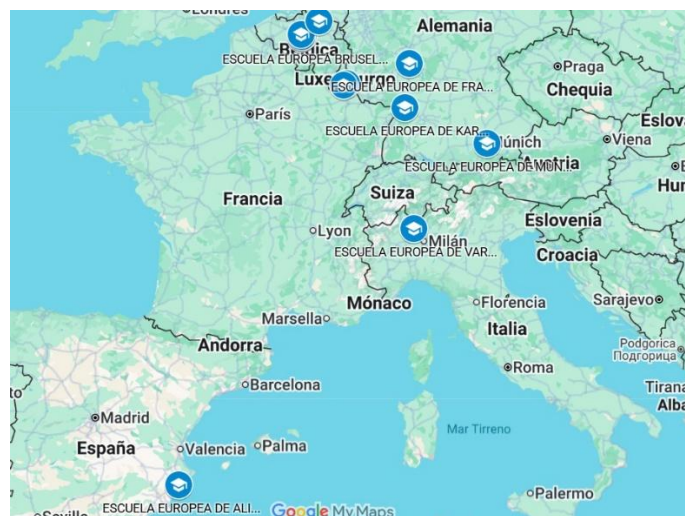
- Colegio de España Padre Arrupe, San Salvador (El Salvador);
- Colegio Español De Guatemala Príncipe De Asturias, Villa Los Pinabets (Guatemala);
- Colegio Madrid, A. C., Institución De Enseñanza Mexicano-española, México (México);
- Colegio Cristóbal Colón Hispanoveracruzano, Veracruz (México);
- Colegio San Judas Tadeo "Hispano-dominicano", Santo Domingo (República Dominicana);
- Colegio y Liceo Español "Miguel De Cervantes Saavedra", Montevideo (Uruguay).

Estos centros están coordinados por las Consejerías de Educación de Argentina, Brasil y México, e incluyen en sus currículos, como materias adicionales a las de sus respectivos planes de estudio, las asignaturas de Literatura, Geografía e Historia españolas y, en el caso en que la lengua oficial del país en que se ubica fuese distinta del español -como sucede en el caso de Brasil- también incluiría la asignatura de Lengua Española.

El alumnado de estos centros puede obtener los títulos españoles de Graduado en ESO o de Bachiller, independientemente de la titulación que les otorguen los sistemas educativos de aquellos países en los que se encuentran ubicados.

2.4.2.11. Escuelas Europeas

Figura 13. *Escuelas Europeas*



Fuente: www.educacion.gob.es

Las Escuelas Europeas son establecimientos educativos que han sido creados conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea, a fin de ofrecer una educación multilingüe y multicultural basada en el aprendizaje por competencias y con una marcada dimensión europea.

Estas escuelas están destinadas a escolarizar, de forma prioritaria, a los hijos de los funcionarios de las instituciones de la Unión Europea. Poseen un estatuto jurídico como centro de enseñanza pública en los respectivos países en los que se establecen y ofrecen enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria a través de un currículo específico supervisado por el Consejo de Inspección de las Escuelas Europeas.

En ellas, los alumnos se agrupan por secciones lingüísticas y, al finalizar la educación secundaria, obtienen el título de Bachillerato Europeo, que les otorga los mismos derechos que los títulos y las pruebas nacionales oficiales de los Estados miembros de la UE.

En la actualidad, existen 13 Escuelas Europeas en 6 países, que albergan a 5 932 estudiantes. Estas son las siguientes: Escuelas Europeas de Frankfurt, Karlsruhe y Munich en Alemania; Bruselas I, II, III y IV y Escuela Europea de Mol /Geel en Bélgica; Alicante en España; Bergen /Petten en Holanda; Varese /Ispra en Italia y Luxemburgo I y II en Luxemburgo.

2.4.2.12. International Spanish Academies (ISAs)

Las International Spanish Academies (conocidas como ISAs) son secciones de español establecidas en centros educativos norteamericanos de reconocida calidad educativa.

comenzaron en 1999 como una nueva vía para la difusión del español aprovechando el emergente prestigio de los programas bilingües de inmersión y ahora cuentan también con presencia en Australia. Actualmente imparten docencia a 47500 estudiantes en los Estados Unidos de América y Australia.

El objetivo general que el Ministerio de Educación persigue con este programa es el de reforzar, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español y de otras materias en español en centros de primaria y secundaria en Estados Unidos, Canadá y Australia.

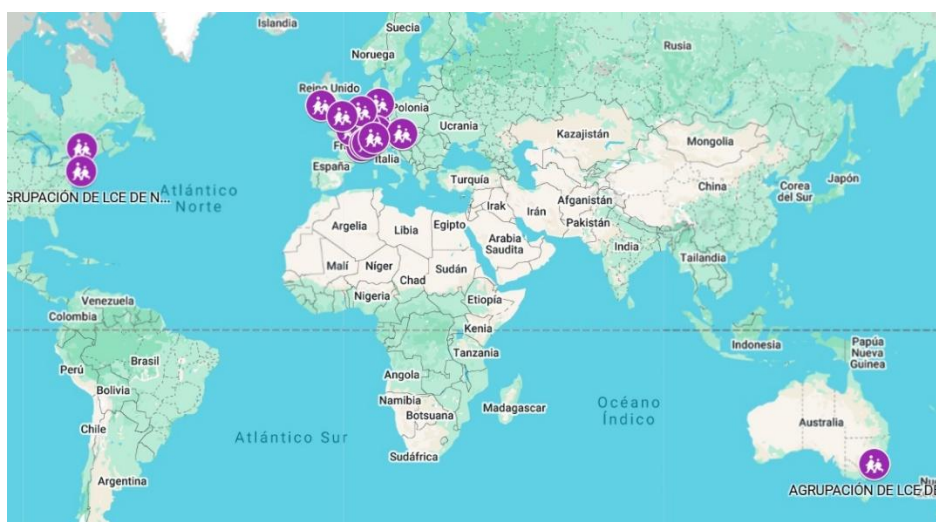
Un objetivo principal de las ISA es educar a alumnos bilingües y multiculturales de manera que lleguen a alcanzar un dominio de la comprensión y expresión oral y escrita en español acorde con su edad y etapa educativa.

El currículo de las ISA comprende materias comunes para todos los alumnos del mismo estado y un componente específico de lengua y cultura españolas. El currículo tiene la peculiaridad de que la mayor parte del mismo se imparte en español, en un porcentaje que varía según el nivel: en primaria puede llegar al 100% y, conforme avanzan los cursos, va disminuyendo.

Los centros que acogen las secciones de español se adhieren a la red ISA mediante un acuerdo de colaboración con el Ministerio y reciben su apoyo, asesoramiento y reconocimiento a través de la Consejería de Educación.

2.4.2.13. Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE)

Figura 14. *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas*



Fuente: www.educacion.gob.es

En las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas se imparten enseñanzas tanto de lengua como de cultura españolas, dirigidas a alumnado de nacionalidad española (o hijos de españoles que residan en el exterior) que se encuentren en edad escolar.

Estas enseñanzas se imparten en modalidad semipresencial, y fuera del horario escolar del país, como si se tratase de una actividad extraescolar. Se combinan con el uso de la plataforma virtual Aula Internacional, y se articulan en niveles de competencia en la lengua (desde A1 hasta C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Comprenden un total máximo de diez años.

En el momento en que el alumno finaliza su proceso de escolarización en el programa, obtiene, tras haber superado una prueba final, el Certificado de Lengua y Cultura españolas, expedido por el Ministerio de Educación, con una mención del nivel C1.

En la actualidad existen más de 300 aulas en doce países, gestionadas a través de catorce agrupaciones de lengua y cultura españolas, comúnmente conocidas como ALCE. Estas son las siguientes:

- En Alemania: Berlín, Frankfurt, Hamburgo y Stuttgart.
- Sydney, en Australia.
- Aula de Lengua y Cultura de Viena en Austria.
- En Bélgica, la Agrupación de Lengua y Cultura de Bruselas.
- En Canadá, el Aula de Lengua y Cultura de Montreal.
- En Nueva York, Agrupación de Lengua y Cultura de Nueva York.
- En Francia, Lyon y París.
- En Países Bajos, la Agrupación de Lengua y Cultura de Ámsterdam.
- En Dublín, Aula de Lengua y Cultura de Dublín.
- En Luxemburgo, Aula de Lengua y Cultura de Luxemburgo.
- En Londres, Agrupación de Lengua y Cultura de Londres.
- En Suiza: Agrupaciones de Lengua y Cultura de Suiza en Área Alemana y Francófona; Ginebra, Lausana y Zurich.

2.4.2.14. Profesorado visitante

El profesorado visitante desempeña sus funciones durante un periodo que oscila entre uno y cinco años, en función del país en el que se encuentre, en centros de enseñanza primaria y secundaria, impartiendo fundamentalmente español como Lengua Extranjera (ELE) u otras materias en español.

Las colaboraciones en virtud de las cuales los profesores visitantes ejercen sus funciones incluyen condiciones laborales análogas a las del profesorado del país y son establecidas mediante la firma de un acuerdo con el Ministerio de Educación español. Las convocatorias mediante las que se seleccionan los docentes están abiertas a candidatos que pueden ser tanto funcionarios como interinos.

Desde el momento de su creación, en el año 1986, este programa ha contado con la participación de más de 15.000 docentes, y se ha consolidado por tanto como una de las iniciativas más exitosas de cara a la difusión de la lengua y cultura españolas.

2.4.2.15. Auxiliares de conversación

Los programas de auxiliares de conversación fueron creados para fomentar el aprendizaje de lenguas en aquellos niveles no universitarios de la enseñanza.

Distinguiremos aquí entre el programa de auxiliares de conversación españoles en el extranjero y el programa de auxiliares de conversación extranjeros en España.

El programa de auxiliares de conversación españoles en el extranjero promueve el conocimiento y la difusión de la lengua y cultura españolas en el exterior y hace posible que los participantes perfeccionen su competencia lingüística en el idioma del país de destino. Así, los auxiliares de conversación colaboran con el profesorado de español en la adquisición y práctica de las destrezas orales por parte de los estudiantes.

En cuanto al programa de auxiliares de conversación extranjeros en España, podemos afirmar que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo al tiempo que favorece la interacción cultural. Los auxiliares, procedentes de diversos países, colaboran en las clases de lengua extranjera y en los programas bilingües y plurilingües para mejorar el nivel oral de los alumnos españoles.

2.4.2.16. El programa de Secciones Españolas en centros de otros estados

Tras haber enumerado los distintos programas que conforman la Acción Educativa Española en el Exterior, nos centraremos en esta tesis en las Secciones Españolas en centros de otros estados.

Siguiendo las informaciones proporcionadas por la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>) estas secciones se crean en centros docentes no universitarios de otros Estados con el objetivo de ofertar enseñanzas en español que se encuentren integradas en el sistema educativo de dicho país. Este programa constituye, por tanto, uno de los elementos clave en la Acción Educativa Española en el Exterior.

Uno de sus principales objetivos es la obtención de la doble titulación por parte del alumnado. Por esto, resulta necesario garantizar que la expedición de títulos académicos españoles se lleve a cabo en todos los países en los que se ha establecido el programa o en aquellos con los que se puedan firmar acuerdos bilaterales en un futuro.

Según está establecido en la normativa española, aquellos centros escolares en el extranjero que deseen suscribir un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación deberán introducir, al menos en el currículo de los cursos correspondientes a las etapas españolas de Primaria y Secundaria, las enseñanzas de Lengua, Literatura, Geografía e Historia de España que las autoridades educativas españolas determinen.

Asimismo se requiere, por parte de estos centros la propuesta de un currículo integrado en el que, junto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios del sistema de enseñanza del Estado en que cada centro se ubique, se incluya para cada curso los objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios de las áreas de Literatura, Geografía e Historia de España, así como de Lengua Española en los países en que el español no sea la lengua oficial, de acuerdo con las orientaciones que dicten por resolución las autoridades educativas españolas.

2.4.2.17. El sistema de Secciones Extranjeras en Francia

El sistema educativo francés posee un sistema de secciones que cuenta con tres objetivos claros, según se desprende de las informaciones facilitadas por el propio Ministerio de Educación Nacional, en su página web (<https://www.education.gouv.fr>):

- Facilitar la inserción en el sistema educativo francés de aquellos alumnos extranjeros que eventualmente deban regresar a su sistema educativo de origen;
- Crear, gracias a la presencia de alumnado extranjero, un marco propicio al aprendizaje por los alumnos franceses de una lengua viva extranjera a un alto nivel;
- Favorecer la transmisión de los patrimonios culturales de los países concernidos.

Pueden preverse enseñanzas especiales tanto para que los alumnos extranjeros alcancen el nivel adecuado en francés, como para que los alumnos de habla francesa alcancen el nivel deseado en lengua extranjera.

El Estado francés propone diecinueve secciones internacionales, que son, en orden alfabético, las siguientes: alemana, americana, inglesa, árabe, australiana, brasileña, china, coreana, danesa, española, franco-marroquí, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, polaca, portuguesa, rusa y sueca.

A fin de conseguir una plaza en una de estas secciones, los padres del alumno candidato han de depositar un dossier en el centro escolar que hayan elegido. En dicho dossier, deberá constar algún documento que acredite la aptitud del alumno para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas específicas de la sección a la que pretende acceder. El alumno deberá igualmente superar una prueba oral, destinada a valorar el nivel tanto de la lengua extranjera como de la lengua francesa en el caso de los alumnos extranjeros, como el nivel de lengua extranjera en el caso de los alumnos franceses.

Cuando los alumnos acaban el curso de CM2 (equivalente a 5º de primaria) pasan de la escuela al Collège, y es al finalizar esta etapa de Collège, al acabar el curso de Troisième, cuando tienen la oportunidad de obtener el diploma nacional del Brevet con mención serie Collège, opción internacional. Más adelante, al finalizar sus estudios en Lycée, podrán obtener el Bachillerato Francés Internacional (BFI). En el caso de los alumnos de la Sección Española, pueden obtener el Bachillerato Español al tiempo que el Baccalauréat francés, siendo la española -junto con la alemana- las únicas secciones del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye que ofrecen a sus alumnos la posibilidad de obtener una doble titulación.

2.5. El programa de Secciones Españolas en Francia

Según extraemos de la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>) las secciones españolas en Francia pueden estar integradas por varios centros docentes que cubran todas las etapas de la educación escolar (*École*, *Collège* y *Lycée*), aunque en algunos casos la sección puede estar únicamente implantada en determinadas etapas (únicamente la equivalente a la educación secundaria, por ejemplo).

Todas las secciones españolas en Francia imparten Lengua y Literatura españolas (en español) y Geografía e Historia (en la etapa de secundaria en español y francés, en la modalidad denominada *partage*). Algunas secciones cuentan, en su etapa de educación primaria, con un enfoque metodológico de español como lengua extranjera, y otras con la enseñanza de lengua y literatura españolas tal y como la conocemos en el currículo español. La Sección Española de Saint Germain en Laye adopta un enfoque de enseñanza de lengua y literatura españolas.

Los estudios cursados en estas secciones tienen validez en ambos sistemas educativos y, al término del *Lycée*, se otorga también el título español de Bachillerato al alumnado que se haya acogido a la opción de doble titulación.

El nivel de español al finalizar los estudios de bachillerato es el equivalente al nivel C1 del Marco Europeo de Referencia. Gracias al convenio del MEFP con el Instituto Cervantes, se facilita la participación del alumnado de secciones españolas en las pruebas para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Las secciones españolas en Francia se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte y por las acordadas bilateralmente entre los gobiernos francés y español. En concreto, las secciones españolas en Francia con profesorado del Ministerio de Educación y Formación Profesional son las siguientes (por orden alfabético): Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain en Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza.

En cuanto a las secciones internacionales españolas, de reciente creación, con profesorado del Ministerio de la Educación Nacional de la Juventud y del Deporte Francés (*Ministère de l'Éducation Nationale*) estas son las de La Rochelle, Lille, Lorient, Vitrolles y Saint Étienne du Rouvray.

2.5.1. Acuerdo relativo a las Secciones Españolas en Francia

El 15 de marzo de 2021, con ocasión de la XXVI Cumbre Hispanofrancesa celebrada en la ciudad francesa de Montauban, los ministros de Educación de España y Francia, Doña Isabel Celáa y Don Jean Michel Blanquer firmaron un acuerdo relativo a las secciones españolas. Dicho acuerdo pone en valor este programa educativo y establece las condiciones para la consolidación y el desarrollo de las secciones españolas en Francia.

Este Acuerdo Internacional Administrativo entre el ministro de Educación Nacional, Juventud y Deporte de la República Francesa y la ministra de Educación y Formación Profesional del Reino de España relativo a las Secciones Españolas en Francia y las Secciones Españolas en los centros docentes franceses de enseñanza francesa en el extranjero desarrolla los artículos 4 y 6 del Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los centros docentes de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005.

En dicho acuerdo, ambos dirigentes se declaran plenamente conscientes de la fortaleza y la riqueza de la cooperación entre Francia y España en el ámbito de la educación que, desarrollando la enseñanza de las lenguas y el contacto de sus culturas, favorece la comprensión

y la solidaridad entre los pueblos francés y español y contribuye a fortalecer las relaciones entre ambos países. Asimismo, reconocen la ventaja que representan las secciones españolas en los centros docentes franceses, constatando que, desde su creación las secciones españolas han permitido formar a alumnos en el dominio de la lengua y en el conocimiento profundo de la cultura francesa y la cultura española, a la vez que han favorecido una futura inserción profesional y han contribuido al atractivo cultural del mundo hispanohablante en el sistema educativo francés y en la sociedad en general.

Reconocen igualmente que se han convertido en un programa fundamental en materia de cooperación educativa entre Francia y España y han permitido a ambas partes profundizar en sus intercambios, por lo que afirman que desean continuar, dentro del límite de sus capacidades y de sus respectivas disponibilidades presupuestarias anuales para su funcionamiento, con su apoyo y su ayuda a favor del desarrollo de las secciones españolas en Francia y en los centros docentes de enseñanza francesa en el extranjero y acuerdan, por el presente Acuerdo internacional administrativo, precisar las modalidades de creación y funcionamiento de las secciones españolas y las condiciones de concesión simultánea de los títulos francés y español que acreditan la superación de los estudios de los alumnos en esas secciones.

2.6. La Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

En el año 2020 se conmemoró el cuadragésimo aniversario de la Sección Internacional Española de Saint Germain en Laye.

Han pasado ya más de 40 años desde la creación de esta sección, que fue pionera de las secciones internacionales españolas en Francia y que constituye el modelo de una educación multilingüe de calidad. Su nacimiento abrió las puertas al programa de las secciones internacionales en el marco de la Acción Educativa Exterior del Estado español.

La Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye inició su andadura, con un profesor y 16 alumnos, en el curso 1980-81.

Doña Pilar García Louapre es considerada como la *fundadora* de la Sección Española. Según sus propias palabras, fue el propio general Giscard D'Estaing quien, durante su famosa visita al Liceo el 6 de mayo de 1980, reunido durante un encuentro con los alumnos de aquel entonces, preguntó si había, dentro de aquel Liceo tan *internacional*, alumnos de la Sección Española. Ante esta pregunta, las hijas de Doña Pilar —que estaban en ese momento escolarizadas en la Sección Italiana ya que la familia acababa de volver de vivir muchos años en Milán— respondieron al señor presidente que tal Sección Española no existía.

Gracias a las informaciones que de este momento histórico nos proporciona François Boulet (2019) en su libro sobre la historia del Liceo Internacional, esta breve visita, que duró desde las 10h45 hasta mediodía, fue decisiva para la creación de lo que hoy conocemos como la Sección Internacional Española de Saint Germain en Laye.

A partir de ese momento, la señora Louapre, que tenía muy buena relación con el entonces Proviseur Scherer, comenzó las gestiones con la representación diplomática española en París. Todo el proceso se desarrolló de manera muy rápida, “antes de que se enfriaran los ánimos” como ella misma cuenta. Doña Pilar se dirigió al entonces agregado cultural de la Embajada de España en París, el Sr. D. Gonzalo Puente Ojea. Por supuesto, siempre contando con la aprobación y el entusiasmo del Proviseur del Liceo, el mencionado Señor Scherer, quien respaldaba cada una de sus gestiones.

Figura 15. Correspondencia entre M. Scherer y Mme. Louapre



Fuente: “Apuntes para una historia”

Figura 16. Correspondencia entre D. Gonzalo Puente Ojea y M. Scherer



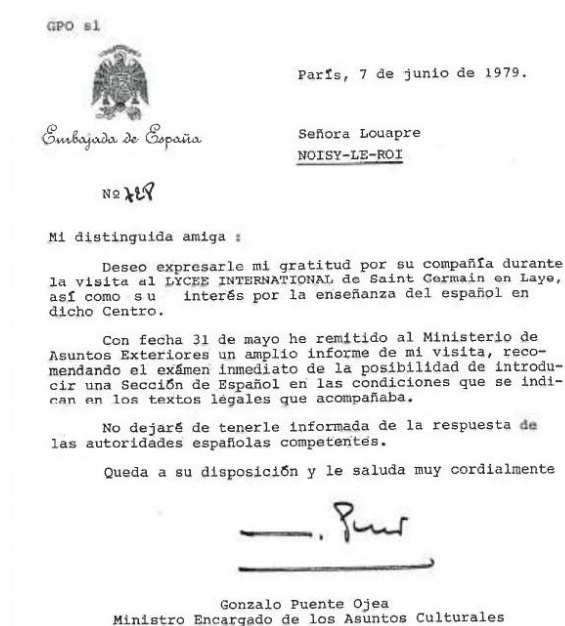
Fuente: "Apuntes para una historia"

Figura 17. Correspondencia entre Mme. Louapre y el Agregado Cultural en París



Fuente: "Apuntes para una historia"

Figura 18. Correspondencia entre Mme. Louapre y D. Gonzalo Puente Ojea



Fuente: “Apuntes para una historia”

En aquel momento (inicios de los años ochenta) España estaba se encontraba aislada con respecto a Europa y este fue el motivo —nos cuenta Louapre— por el que en el Liceo Internacional no existía una Sección Española. Edgar Scherer, el Proviseur que se recuerda con más cariño y admiración en el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, era una persona absolutamente convencida de que este establecimiento serviría de nexo de unión entre las distintas culturas en él presentes. Estuvo a favor de la creación de la Sección Española desde el primer momento, como vemos.

Boulet (2013) da fe de este hecho al citar una entrevista con Edgard Scherer, proviseur del Liceo Internacional entre 1965 y 1989, publicada en *El Libro del Cincuentenario* y citada por el propio Boulet en su *Historia del Liceo Internacional de Saint-Germain-en-Laye*:

Personalmente admiro mucho la manera en la que el señor Giscard d’Estaing me ha hecho ganar algunos años liberándome, frente a los embajadores, de las tediosas gestiones administrativas ligadas a cada uno de los países, y me ha despejado el camino para el desarrollo de los alumnos externos y la creación de la Sección Española. (Scherer, citado por Boulet, 2013, p. 82; traducción propia).

Tan pronto como el gobierno español dio su aprobación, la propia Pilar comenzó a dar clases, de manera completamente altruista, a los alumnos de la recién creada Sección Española. Corría el curso escolar 1980-1981 y sus dieciséis alumnos tenían edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años, los niveles correspondientes a *Collège* y *Lycée*.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación español emprendió la búsqueda de un profesor que se pudiera hacer cargo al mismo tiempo de la dirección de la sección, responsabilidad que recayó en Don Luis Reinoso Ruipérez, quien en aquel momento se encontraba destinado, según podemos comprobar en el Boletín Oficial del Estado de fecha 29 de agosto de 1981 en el entonces denominado *Instituto Español de París* (hoy Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly, en París) por Orden de 7 de agosto de 1981, por la que se resuelve concurso de méritos, para cubrir plazas vacantes en Institutos de Bachillerato en el extranjero, en régimen de comisión de servicio.

En aquel momento, las clases de la Sección Española se impartían en una de las alas del actual edificio Scherer. Existía ya el edificio que actualmente alberga la escuela primaria, si bien no contaba con la extensión que tiene hoy en día y que es producto de la renovación de la que se benefició en la década de los años setenta.

Doña Pilar nos habla del marcado carácter intercultural del que gozaba el Liceo ya en los años ochenta. El proviseur Scherer fue parte importante de la construcción de aquel carácter. Doña Pilar nos cuenta asimismo que el propio *Proviseur* no solo residía en el recinto del Liceo -como los actuales directivos de este- sino que también acudía a él los sábados y domingos cuando *castigaba* a algunos alumnos a realizar trabajos de jardinería, castigándose él mismo a pasar esas mañanas de su tiempo libre acompañándolos y, de algún modo, también *vigilándolos* para que efectivamente cumplieran dichos *castigos*.

De la entrevista con Doña Pilar Louapre extraemos que, en aquel momento, en el Liceo había alumnos que no pertenecían a sección alguna y que, durante las horas de enseñanza de las secciones internacionales, acudían a clases de educación física o de educación musical. Contrasta esto con la actual estructura del Liceo, en la que todos sus alumnos pertenecen, sin excepción alguna, a una sección extranjera.

Hoy en día, las clases en la Sección Española son impartidas por profesores funcionarios de carrera seleccionados mediante un concurso de méritos que se celebra con carácter anual en España (estos son, por tanto, profesores en adscripción), así como profesores en comisión de servicio o por profesores interinos, y los programas aplicados en las aulas se han establecido en colaboración con la administración educativa francesa.

El procedimiento de admisión de alumnos es exigente. La sección está abierta a candidatos de familias originarias de diferentes países. Cada año, se organizan pruebas de admisión en torno al mes de marzo para los cursos con plazas disponibles, que constan de prueba oral y escrita, con objeto de determinar el nivel lingüístico y la madurez del alumno. Realizadas estas pruebas, la sección propone a la Dirección del Liceo la relación de candidatos con los mejores resultados. Hay que remarcar que la Dirección francesa ofrece un número limitado de plazas, puesto que distribuye las vacantes del Liceo entre las 14 secciones. De ahí que solo los alumnos con mejor rendimiento acaben entrando en la Sección Española.

2.7. Concepto de interculturalidad

Tomamos aquí como definición válida del concepto de interculturalidad, aquella proporcionada por la UNESCO en su Convención de 2005.

Como resultado de dicha convención, que estuvo dedicada a la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, en su artículo 4, dedicado a las definiciones, observamos la dedicada a la interculturalidad, que dice así: “la interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”.

Con relación a esto, “El diálogo intercultural fomenta la cohesión social y ayuda a la creación de un ambiente conductivo al desarrollo sostenible. Las universidades e instituciones de educación superior tienen una capacidad única para el fomento del diálogo intercultural al ser centros de conocimiento y diálogo” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s. f.).

Por otra parte, en el diccionario del Centro Virtual del Instituto Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) encontramos la siguiente definición sobre interculturalidad:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Continúa esta definición afirmando que, aplicada al ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de

manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas.

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo, concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.

Hemos considerado oportuno incluir aquí estas definiciones, por ajustarse al contexto en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación doctoral y ayudar al lector a situarse en el contexto del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, en el que se la interculturalidad forma parte de su ADN. Como se desprende de todas ellas, la interculturalidad persigue, en la totalidad de los casos, el máximo respeto de todas las culturas presentes en un ámbito, enriqueciéndose cada una de ellas con las aportaciones de las demás.

2.7.1 Interculturalidad en el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

El Liceo Internacional de Saint Germain en Laye se considera un centro único en Europa, que cuenta con un gran valor como centro intercultural y que ofrece a sus alumnos y al propio personal de las catorce secciones internacionales presentes, un contacto continuo entre culturas, permitiendo que todas ellas se enriquezcan a través de la convivencia con las demás.

La manera en la que este Liceo está estructurado permite al alumnado de cada sección la posibilidad de aprender de su propia cultura, así como mostrar respeto por la diversidad cultural que puede encontrarse en el mismo.

Según se apunta en la página web de la Académie de Versailles, a la que pertenece el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, (<https://www.ac-versailles.fr/>) y en relación con el concepto de interculturalidad que nos ocupa, nos encontramos frente a un establecimiento escolar que respeta profundamente las diferencias culturales de sus miembros. Se afirma en el documento informativo referente al Liceo que sus valores pedagógicos de base conciernen los siguientes elementos:

- La autenticidad de la enseñanza nacional, tanto si los profesores son nombrados por sus países de origen como por las asociaciones de padres de alumnos del Liceo;
- La importancia del programa de Francés Especial (clases para alumnos no francófonos) tanto para los alumnos como para sus padres, en el marco de la formación continua.

- Las evaluaciones no uniformes y que tienen en cuenta las diferentes culturas escolares, así como la trayectoria pasada de los alumnos del Liceo.

Asimismo, la vida cultural del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye cuenta con un triple objetivo:

- La inmersión en la cultura francesa, por ejemplo, mediante la participación de su alumnado en los premios Goncourt de los estudiantes;

- El respeto de la cultura de origen: fiestas, costumbres, viajes, exposiciones, representaciones teatrales, convenios con los centros culturales extranjeros que cuentan con sede en París.

- Un esfuerzo para establecer la interculturalidad: cada uno es invitado a las actividades organizadas por el otro y, por otra parte, todas las secciones pueden reagruparse en torno a la misma temática, que favorece el desarrollo de un verdadero espacio intercultural. Cabe destacar en este punto que, en la Escuela Primaria del Liceo Internacional, cada año la totalidad de secciones presentes, trabajan en torno a una temática común a lo largo del curso, con la correspondiente puesta en común del resultado de todas las secciones al finalizar el curso escolar.

Dentro de un sistema tan variado y más allá del aprendizaje de lenguas vivas (a fin de cuentas, cada alumno de la etapa de educación secundaria practica al menos cuatro lenguas), la riqueza cultural constituye el horizonte de nuestra acción en un establecimiento escolar en el que nadie tiene la última palabra y en el que la diversidad no supone una dificultad sino una herramienta para tomar impulso.

Por otra parte, hoy en día parece haber sido aceptada como definición de inteligencia la *capacidad de adaptarse al medio* también conocida como resiliencia. En este contexto intercultural del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye se considera importante que cada alumno logre ser capaz de adaptarse a la sociedad en la que vive, en continuo cambio, y por ello la educación intercultural debe entenderse como el medio por el cual se fomenta la integración de todos los alumnos en los centros educativos. “La educación intercultural es una de las principales herramientas, aunque no la única, con que contamos hoy en día para beneficiarnos de las oportunidades que nos ofrecen las sociedades multiculturales” como afirman García Martínez y Saura (2009, p.160).

2.7.2. Interculturalidad en la legislación educativa española

Pasamos a continuación a tratar el tema de la interculturalidad desde el punto de vista de la legislación educativa española.

Han existido diversos puntos de vista a la hora de entender la educación intercultural en las diferentes regiones que conforman nuestro territorio (Garreta, 2014) y en la implementación de las políticas educativas correspondientes. No vamos a detenernos con más detalle en este punto por falta de espacio, sino que nos limitaremos a trazar un breve recorrido con las referencias iniciales a la educación intercultural en nuestro país. Estas se establecieron a partir de principios de los años noventa, momento en el que, ya formando parte España de la entonces llamada Comunidad Económica Europea (CEE) se empieza a tratar este tema a través de encuentros científicos, publicación de trabajos e investigaciones desde las administraciones públicas (Castaño et al., 2009; CIDE, 2005; Rodríguez, 2009).

El primer informe institucional que ejemplifica este interés por la educación intercultural fue editado en 1992 bajo el título *La educación intercultural en España*, llevado a cabo por el entonces llamado ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de su Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Es así como el interés por la perspectiva intercultural en educación cobra más relevancia a mediados coincidiendo con el aumento de la llegada de alumnado de origen extranjero a España. Estas referencias teóricas y prácticas se combinan con los programas de compensación educativa que ya existían (Garreta 2012; Rodríguez, 2009), para luego progresar hacia una valoración positiva de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las clases (Garreta, 2012).

La diversidad cultural es un rasgo que siempre ha caracterizado el contexto social y educativo español, por la presencia de alumnado de etnia gitana (Garreta, 2012; Mijares, 2009), aunque se ve acentuada a inicios del siglo XXI con la incorporación de alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos (Garreta, 2014; Rodríguez, 2009). Esta tesitura ha continuado hasta día de hoy (Torrelles Montauny, 2022).

De acuerdo con Torrelles Montauny (2022), el primer esbozo en el contexto legislativo español de una educación intercultural a nivel curricular queda recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990 (Bernabé, 2013; Castaño et al., 2018; Garreta, 2014; Peñalva, 2009), al mismo tiempo que la idea de educación intercultural comienza a aparecer en escena.

Esta ley, como sabemos, fue derogada con la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, la cual hace referencia explícita a la interculturalidad, teniendo como principio básico del sistema educativo la atención a la diversidad como norma escolar estatal. Entre los fines del sistema educativo español, en su artículo 2 declara: “La formación y el respeto y

reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (LOE, 2006: 23).

Se llevó a cabo un importante avance en este sentido, si bien como destaca Bernabé (2013) tanto docentes como familias necesitaban ciertas pautas formativas, así como orientaciones metodológicas que les ayudaran a lograr una cierta competencia intercultural.

La siguiente ley en aparecer en escena, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, ponía el acento en la atención a la diversidad de todo tipo basada en principios de heterogeneidad, equidad y calidad, pero no mencionaba la interculturalidad, si bien destacaba la pluralidad cultural del país, sin concreción alguna.

Por otra parte, en la derogada LOE Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, se puede observar el alcance que la misma otorga al tema intercultural según los siguientes artículos: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.” (Art. 2).

De igual modo, la ley educativa actualmente vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), incluye la interculturalidad entre sus principios básicos, concretamente cuando habla de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, que incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, de acuerdo con la Agenda 2030.

Para concluir este apartado, y dado que esta investigación doctoral se encuentra enmarcada en la Acción Educativa Española en el Exterior, hemos creído conveniente reflejar aquí la visión que de la interculturalidad se refleja en el Decreto 1027/1993, de 25 de junio, que regula dicha acción educativa española en el exterior.

En dicho documento, que a día de hoy sigue vigente, encontramos dos menciones al concepto de interculturalidad.

La primera de estas menciones, en la Sección primera relativa a los Centros docentes de titularidad del Estado español, en su artículo 10, punto primero afirma lo siguiente:

Los centros docentes impartirán sus enseñanzas conforme al sistema educativo español. No obstante, dichas enseñanzas podrán adaptarse al sistema educativo del país donde radique cada centro, con el doble objetivo de asegurar una educación intercultural y de garantizar la validez de los estudios en el sistema educativo español y en el del país correspondiente.

La segunda mención y que nos interesa especialmente, se encuentra enmarcada en la sección segunda, dedicada a los centros con participación del Estado español, y en el primer punto de su capítulo 23 dice así:

Asimismo, y con objeto de ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales, la Administración española podrá colaborar en el establecimiento de secciones españolas o secciones bilingües en centros de titularidad de otros Estados o de Organismos internacionales, en los que se impartan enseñanzas de niveles no universitarios con validez en otros sistemas educativos.

Para terminar de contextualizar estas menciones a la interculturalidad, encontramos que, en 2010, el Ministerio de Educación español, a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional, publicó las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros estados o de organismos internacionales.

En las notas definitorias del programa de Secciones Españolas encontramos, en el epígrafe número 6:

Que las secciones españolas permiten ampliar las posibilidades de recibir enseñanzas en español en el contexto de experiencias educativas interculturales, mediante la aplicación de un currículo mixto en el que se incluyen asignaturas impartidas en español.

Observamos aquí que este epígrafe viene a desarrollar lo anteriormente enunciado por el Decreto de 1993 en relación con las posibilidades de recibir enseñanzas en español en el contexto de experiencias educativas interculturales.

Asimismo, en el año 2010, se publicó el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles.

En dicho documento, que sitúa el contexto concretamente en Francia, en su artículo 6 dedicado a los centros escolares, podemos leer en su epígrafe 2 que:

Las Administraciones educativas promoverán la organización de proyectos educativos comunes y de intercambios entre centros de ambos países, con el fin de favorecer los aprendizajes y afianzar la cooperación intercultural hispanofrancesa.

Parece claro pues, el interés y esfuerzo llevado a cabo por Estado español, a través de la Acción Educativa Española en el Exterior, por promover la interculturalidad.

2.7.3. Interculturalidad en la UNESCO

Hemos considerado oportuno nombrar en este punto el concepto de interculturalidad promovido desde la UNESCO, ya que creemos que este organismo especializado de las Naciones Unidas, fundado el 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones, posee un peso suficiente para que tomemos en cuenta sus directrices en esta investigación doctoral.

Trataremos de manera breve en este apartado la temática de la interculturalidad desde el punto de vista de las herramientas normativas, así como los documentos resultantes de diversas conferencias internacionales celebradas al respecto, de las que la UNESCO extrae una serie de principios —que se resumen principalmente en tres— orientados a guiar la acción internacional en el ámbito de la educación intercultural (UNESCO, 2005).

Consideramos que resulta de enorme importancia enumerarlos y desarrollarlos aquí, puesto que, tras su lectura y análisis, podemos afirmar que el centro educativo en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación, con su sistema de enseñanza basado en las secciones extranjeras, se rige en gran manera por dichos principios, además de los propios del Ministerio de Educación francés y por los valores de la República Francesa.

Comenzaremos por el llamado *Principio I*, que afirma que la educación intercultural respeta la identidad cultural de cada alumno, mediante la impartición a todos ellos de una educación de calidad que sea adecuada y adaptada a su cultura.

Por su parte, el *Principio II* enuncia que la educación intercultural enseña a cada alumno los conocimientos, las actitudes y las competencias de carácter cultural que le sean necesarias para poder participar de una manera plena y activa en la sociedad.

Para terminar, el *Principio III* apunta que la educación intercultural enseña a todos los alumnos aquellos conocimientos, actitudes, así como las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre las personas, al igual que entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre las naciones.

Estos tres principios teóricos se pueden aplicar en la práctica a través de diversos medios, de entre los cuales, en nuestro contexto particular, entendemos que resultaría coherente señalar los siguientes:

- De cara a implementar el principio I: destacaríamos la utilización de programas de estudio y materiales pedagógicos que aprovechen la experiencia de profesores y alumnos, abarquen su historia, sus conocimientos, el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural; inculquen en los educandos el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y

sus valores, el uso de formas tradicionales de comunicación tales como la narración, el teatro, la poesía y el canto; estén basados en técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas que comprendan actividades derivadas de la colaboración con instituciones culturales, viajes de estudio y visitas a sitios y monumentos, la elección de una lengua de instrucción que incluya, en lo posible, la lengua materna de los educandos. desarrollar la capacidad de adaptar los contenidos, métodos y materiales educativos a las necesidades de los grupos cuyas culturas divergen de la del grupo mayoritario; facilitar la utilización en el aula de la diversidad como instrumento en beneficio del educando. La interacción entre la escuela y la comunidad el reconocimiento de que los educandos son portadores de una cultura;

- De cara a implementar el principio II, consideramos que este principio podría ser aplicado mediante elementos tales como, por ejemplo: la exclusión de cualquier forma de discriminación en el sistema educativo; la creación de unos entornos pedagógicos no discriminatorios, seguros y pacíficos; la eliminación de los prejuicios existentes acerca de los grupos culturalmente diferentes en un país; el derecho efectivo de todos los educandos a adquirir la capacidad de comunicar, expresarse, escuchar y dialogar en su lengua materna, y en uno o más idiomas extranjeros.

- De cara a implementar el principio III, consideramos que este principio podría aplicarse mediante, por ejemplo: la elaboración de programas de estudio que ayuden al descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto del patrimonio cultural; una conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación; conocimientos acerca del patrimonio cultural mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas; la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida; la adquisición de aptitudes para comunicar y cooperar por sobre las barreras culturales y de compartir y cooperar con los demás mediante contactos directos e intercambios regulares entre alumnos, estudiantes, profesores y otros educadores en diferentes países o contextos culturales.

Por supuesto, la lista de elementos a tener en cuenta y a incluir es muchísimo más extensa, pero no nos detendremos en un análisis más exhaustivo de los mismos por evidente falta de espacio.

2.7.4. Secciones sin presencia en la Escuela Primaria del Liceo Internacional

Hablaremos en este punto de las tres secciones extranjeras que cuentan con presencia en el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye en sus etapas de Collège y Lycée, no en la

escuela primaria: las secciones china, polaca y rusa. Dichas secciones imparten sus niveles de educación primaria en escuelas próximas al Liceo Internacional y, al no formar parte de nuestro campo de estudio, no vamos a profundizar en ellas más tarde —como sí haremos con el resto de las secciones— pero no queríamos dejar de nombrarlas. Pasamos a verlas a continuación, proporcionando datos a fecha del curso escolar 2021/2022. (Fuente: APELI, Asociación de Padres de Alumnos del Liceo Internacional).

2.7.4.1. Sección China

Fecha de creación: 2008

Número de alumnos: 154

Número de profesores: 7

La Sección China se enmarca dentro del contexto de la cooperación educativa franco-china, así como en el contexto de la enseñanza del chino en Francia.

La Sección China del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye abrió sus puertas en el año 2015, si bien con anterioridad había comenzado sus enseñanzas en tres centros educativos de los alrededores: la escuela de enseñanza primaria *Jean Moulin* y el *Collège Les Hauts Grillets*. Es en estos dos establecimientos escolares que la Sección China garantiza la escolarización de sus alumnos más jóvenes de educación primaria y de la primera etapa de la educación secundaria, y no en la escuela internacional en la que nosotros hemos llevado a cabo la presente investigación doctoral.

El equipo docente de la Sección China está formado por profesores de lengua enviados por el Ministerio francés de Educación, por profesores de literatura china, así como profesores de matemáticas enviados por el Ministerio de Educación de China.

La Asociación de Padres de Alumnos de la Sección China (APESC) desempeña un rol muy activo en la organización de acontecimientos importantes, de cara a promocionar y enriquecer las actividades culturales, así como para contribuir a apoyar la proyección de la sección.

Actualmente la sección está compuesta por 154 alumnos, que han sido admitidos tras haber realizado las pruebas escritas y orales pertinentes, y han sido escolarizados desde el nivel de CP (*cours préparatoire*, equivalente a primero de primaria en el sistema educativo español) hasta el nivel de *terminale* (equivalente al segundo de bachillerato español).

El equipo docente formado por siete profesores se ocupa de garantizar las clases de la sección. Además de las enseñanzas del programa de la Educación Nacional francesa, los alumnos se benefician de 6 horas suplementarias (tres horas en el nivel de CP) de lengua china

en la escuela primaria, en las que estudian la lectura, la escritura, la poesía y la cultura), así como 9 horas semanales de clases de chino en los niveles de *Collège* y *Lycée* (correspondientes a los niveles de educación secundaria en el sistema educativo español) repartidos en 3 horas de lengua, 4 horas de literatura y cultura y 2 horas de matemáticas en lengua china.

Al finalizar sus estudios en la etapa inicial de secundaria (*Collège*), los alumnos de la Sección China obtienen un *Brevet des Collèges* (equivalente a un diploma de la titulación de ESO en el sistema educativo español) con la mención Sección Internacional China. Al finalizar los estudios de secundaria (*Lycée*) el alumnado obtiene un Bac (título de Bachillerato en el sistema educativo español) con la mención OIB (opción internacional de bachillerato, si bien la denominación de este ha sido recientemente modificada y reemplazada por el BFI (Bachillerato Francés Internacional).

En palabras de la directora de la Sección China del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, *el objetivo principal del Bachillerato es que los alumnos alcancen el nivel C -el más elevado- en el marco europeo de referencia para las lenguas.*

2.7.4.2. Sección Polaca

Fecha de creación: 1998

Número de alumnos: 141

Número de profesores: 5

Corría el año 1998 cuando el profesor Grazyna Faber-Lafont y la profesora Ewa Becker comenzaron a impartir clases de polaco en el Collège Les Hauts Grillefs. La inauguración oficial de la sección polaca fue anunciada por el embajador polaco en Francia en aquel momento, el señor Don Stefan Meller.

Cuando aquellos alumnos de Collège finalizaron la primera etapa de sus estudios secundarios, pasaron a integrar la Sección Polaca del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, que fue inaugurada por Marius Kazana, representante de la Embajada de Polonia en Francia.

La primera clase de la Sección Polaca en el Liceo contaba únicamente con siete alumnos que superaron el Bachillerato OIB con éxito en el año 2005. Estos alumnos abrieron el camino de las generaciones siguientes, y hoy existe un total de 159 estudiantes que han superado sus exámenes de Bachillerato con la opción de la lengua polaca.

Otra etapa importante en la historia de esta sección fue la apertura de la Sección Polaca en la escuela primaria Marie Curie, también en Saint Germain en Laye. Dicha sección fue inaugurada por el embajador polaco el señor Don Andrezj Bryt, y así fue como la Sección

Polaca pudo finalmente ofrecer a sus alumnos la escolarización en los tres niveles de educación: primaria, *Collège* y *Lycée*.

2.7.4.3. Sección Rusa

Fecha de creación: 2010

Número de alumnos: 74

Número de profesores: 4

La Sección Rusa del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye abrió sus puertas en el año 2010, dando la bienvenida a su primer grupo de alumnos del nivel de *Seconde* (equivalente a 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español).

Desde el año 2012, la Sección Rusa cuenta ya con los tres niveles correspondientes a la Educación Secundaria y a Bachillerato: *Seconde*, *Première* y *Terminale* (equivalentes a 4º de ESO, primero y segundo de Bachillerato en el sistema educativo español).

En el curso 2017/2018, la Sección Rusa inauguró su clase de *sixième* (sexto de primaria y primer nivel de *Collège*) en el *Collège* Marcel Roby, en Saint Germain en Laye, y a día de hoy toda la etapa de *Collège* cuenta con representación rusa en dicho establecimiento escolar (*sixième*, *cinquième*, *quatrième* y *troisième*, equivalentes a sexto de primaria, primero, segundo y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español).

Para concluir esta breve presentación de la Sección Rusa, hay que destacar el papel que desempeña la Asociación de Padres de Alumnos, APESERLI —como en el resto de las secciones del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye— en el apoyo, funcionamiento y desarrollo de la vida de la sección, contribuyendo a perpetuar las tradiciones de la misma y participando de manera activa en todas las actividades de la vida del Liceo.

Figura 19. *Navidad en el Liceo*



Fuente: elaboración propia

3. MARCO TEÓRICO

A la hora de abordar este capítulo debemos apuntar que, previamente a las entrevistas que realizamos al alumnado de la escuela primaria del Liceo Internacional, debimos llevar a cabo una concienzuda elaboración del tipo de géneros y subgéneros sobre los que posteriormente preguntaríamos a dichos alumnos.

A continuación, procederemos a presentar aquellos conceptos y contenidos teóricos que consideramos fundamentales al hablar de literatura de tradición oral, con el fin de aplicarlos en

esta investigación al caso concreto que nos ocupa, el de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Entre los puntos a tratar, destacamos el concepto, la historia y las características de la literatura infantil, cuya definición ha ido adquiriendo diferentes acepciones a lo largo de la historia. Igualmente nos detendremos a tratar los tipos de literatura infantil que se distinguen. Además, al reflexionar sobre las características de esta, podemos llegar a tener conocimiento sobre la forma en que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo, puesto que de otra forma no podría entenderse su evolución, pasando de una literatura “en términos generales” a una especialmente destinada a los niños.

Del mismo modo, reflexionaremos en este capítulo sobre la literatura de tradición oral infantil, su concepto, historia, características y géneros. Es este un tema muy amplio sobre el que se ha escrito mucho hasta el momento y que requiere que este contenido se presente de forma organizada. Tras esto, en una progresión que ha ido de lo más general a lo particular, daremos paso a la presentación de la información recabada acerca de la literatura de tradición oral infantil, y en concreto la poesía oral infantil, lo que permitirá al lector tomar conciencia de las características de este tipo de literatura, así como los aspectos que la diferencian de la literatura tradicional oral para adultos y las formas en que esta ha sido presentada a lo largo de la historia. Al mismo tiempo, en relación con este aspecto, reflexionaremos sobre la antropología de la literatura de tradición oral infantil para comprender el valor que esta ha tenido en el desarrollo de la humanidad y las formas en que se ha podido utilizar en función del contexto en que se hacía uso de ella.

Por último, reflexionaremos sobre el concepto de socialización en contextos multiculturales como el de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye y del aprendizaje de lenguas en contextos bilingües y multilingües como lo es el centro en el que contextualizamos esta investigación.

3.1. Literatura infantil

3.1.1. Concepto de literatura infantil

Nos parece conveniente comenzar este apartado afirmando que lo que hoy entendemos por literatura infantil constituye en verdad un término muy reciente. Haciendo nuestras las palabras de Cerrillo (2007), el mero hecho de aceptar la existencia de una literatura

propiamente infantil ha supuesto cierta discusión, discusión que no ha estado exenta de prejuicios, polémicas y malentendidos.

Hoy en día nos resulta incuestionable —apunta Cerrillo— la existencia de una literatura infantil que goza de características y vida propias. No podemos negar la existencia de una poesía lírica popular en la que se incluye la poesía de tradición infantil, como sí sucedía hasta bien entrado el siglo XIX, reconociendo únicamente como poesía popular las manifestaciones épicas y adscribiendo la poesía lírica al ámbito culto. En nuestro país, afirma Cerrillo (2009) fue Menéndez y Pelayo quien descubrió que, efectivamente, existía una poesía lírica popular en la que tenía cabida la infantil, pues su ritmo, su estructura, brevedad, sencillez y ligereza, así como el hecho de que la poesía de tradición infantil se apoya en la poesía lírica popular, no hacían más que corroborarlo. La historia señala que, durante las épocas de la Edad Media y el Renacimiento, el acceso que se tenía hacia los libros era muy escaso y restringido (Borja et al., 2010).

A raíz de esto, se considera que, hasta la publicación de la imprenta, los niños veían limitado o reducido el tiempo de lectura y escucha de historias del que podían disfrutar, al espacio de tiempo que pasaban en las escuelas o a momentos muy escasos, en los que los docentes realizaban pequeñas recitaciones de cuentos (Bravo-Villasante, 1996; García Padrino, 2018; Guerrero y López, 1993; Ramón, 2005). Estos momentos, sumados al tiempo durante el cual escucharan cuentos en casa o en la calle, no resultaría demasiado, puesto que las historias no estaban pensadas para los niños sino para los adultos, tal y como decíamos con anterioridad.

Ahora bien, no sería hasta el siglo XIX, en concreto a partir del Romanticismo, cuando se comenzó a introducir el componente fantástico en las historias, lo que dio lugar a la publicación de obras como *Alicia en el País de las Maravillas* (González, 1984; Junco, 2017; Pujante, 2016). En estas obras se comenzó a gestionar un concepto de infancia más similar al que existe actualmente y que ha despertado la imaginación y la ilusión en los niños (Fernández, 2018).

En España, dentro de este contexto destaca Saturnino Calleja, fundador de la editorial Calleja, autor que se hizo célebre debido a la publicación de múltiples cuentos infantiles y protagonista del dicho popular “Tienes más cuento que Calleja”, por la gran cantidad de cuentos que publicaba y que se caracterizaban por ser breves, encuadrados en pequeño

formato y fáciles de transportar a cualquier parte por los niños, quienes incluso los coleccionaban como si de cromos se tratase (Díaz, 2014).

De este modo, se puede determinar que, de una forma u otra, en todo momento de la historia ha existido la literatura infantil, especialmente, la de tradición oral. A su vez, se considera que todas las etnias, razas y culturas han creado o adoptado su propia historia para plantearse diferentes interrogantes sobre el mundo y, de esta forma, facilitar a los niños el proceso de búsqueda en función de sus emociones, intereses y gustos (García Padrino, 2020). Este mismo autor, en 2007, añade que las creaciones literarias que se han destinado al público infantil y juvenil son un reflejo de la idea que cada sociedad tiene sobre la realidad infantil en cada momento de la historia. Dicho de otro modo, se considera que el tipo de literatura infantil presente en cada época de la historia depende de la idea de infancia que cada sociedad tenía en ese momento.

Así, hay que tener en cuenta que el debate sobre lo que es literatura infantil y lo que no lo es, es un tema que sigue estando presente, lo cual siempre según García Padrino (2004), pone de manifiesto el interminable debate al respecto. En relación con esto, creemos conveniente citar aquí a Sánchez Corral (1992) cuando habla del debate “todavía necesario” “entre los fervientes defensores de la literatura infantil como actividad textual artística y los no menos fervientes defensores de la imposibilidad radical de su existencia como discurso literario”. Entre los que consideran incuestionable la existencia de la literatura infantil, señala el autor a Bravo-Villasante y a Cervera. La primera defiende “la tradición histórica de la literatura infantil como género literario” (Bravo-Villasante, 1985), mientras que el segundo promueve la “dignificación teórica de la materia” (Cervera, 1984).

En el lado opuesto tenemos a aquellos “que niegan la posibilidad plenamente artística de la escritura destinada a los niños” entre los que encontramos a Croce (1985), Carandell (1976), Rico (1986) y Sánchez Ferlosio (1990). El hecho de que, en 1989, Cerrillo diese por zanjado el debate que nos ocupa, resulta contraproducente para Sánchez Corral, quien asegura que el hecho de presuponer el componente estético de la literatura infantil le hace un flaco favor a la misma, suponiendo renunciar a la investigación y a todos los productos que podríamos obtener de ella, por lo que aboga por una recuperación de este debate.

Por otro lado, parece comúnmente aceptado que tanto la familia como la escuela ejercen el rol más relevante en el proceso educativo del niño, cumpliendo con la función de ejercer

como canales del proceso educativo en sí (Peláez-Sayago et al., 2020). Decía Juan Cervera ya en las primeras líneas de la introducción de su obra *Teoría de la Literatura Infantil* (1991) que tradicionalmente dicha literatura ha sido escasamente considerada, y que incluso se le ha llegado a otorgar cierta connotación peyorativa al término. Su existencia ha sido largamente discutida y negada, al igual que lo ha sido su necesidad.

También Carmen Bravo-Villasante en el prólogo de su *Historia de la Literatura Infantil Española* (1963) preguntaba irónica al lector si efectivamente era posible contar la historia de algo que no se sabía muy bien si existía. Siempre siguiendo a esta autora, podríamos definir la literatura infantil como esa literatura escrita pensando en y dirigida a los niños entre cuatro años y esa incierta línea que separa la niñez de la adolescencia, situada con frecuencia entre los catorce y los quince años. No deja de resultarnos curioso, al hilo de estas palabras de Bravo-Villasante, el hecho de que deje fuera de esta clasificación a los menores de cuatro años, puesto que hoy en día hablamos de literatura infantil a partir del momento mismo del nacimiento del niño.

Respecto al concepto y definición de literatura infantil, y puesto que la literatura ha sido tradicionalmente concebida como el conjunto de obras literarias de un país, época, lengua o género determinados, cabe preguntarse si bastará con la existencia de un conjunto de obras artísticas con un destinatario común —en nuestro caso, los niños— para que podamos efectivamente hablar de literatura infantil (Cervera, 1984).

Siempre en relación con esto, Marisa Bortolussi (1998) considera literatura infantil a toda obra artística destinada a un público infantil. Asimismo, Bravo-Villasante (1957) añadiría que literatura infantil es también aquella literatura de tradición oral que se encuentra diseminada entre las canciones de corro, canciones de juegos o retahílas, esas que tanto gustan a los más pequeños y que constituyen lo que se ha dado en llamar folclore infantil.

También al hilo de esto, Cervera establece que, en el momento en que se habla de literatura infantil, se está haciendo referencia “a todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con una finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1984 y Cervera, 2003). De igual forma el mismo autor en 1984 establece que la literatura infantil tiene que cumplir con un conjunto de criterios para poder considerarse literatura infantil como tal, como se refleja a continuación:

- No puede dejar de ser literatura, únicamente por ser literatura infantil.

- Presenta una clasificación específica similar al de cualquier tipología de literatura.
- Puede dividirse en los mismos géneros que la literatura pensada para el público adulto.

Por otra parte, hay que tener presente que ha habido diferentes momentos de la historia en los que se ha puesto en duda, como decíamos anteriormente, que la literatura infantil haya existido. Aun así, su existencia es indiscutible pues, como ya se ha expuesto, ha habido épocas de la historia en las que se ha producido un proceso de transición hacia la literatura infantil desde la literatura adulta (Riquelme, 2013). Por lo tanto, se considera preciso hacer referencia a un conjunto de factores que propiciaron la aparición de la literatura infantil como tal. Estos son, siempre según Riquelme (2013), factores sociales como el aumento de la escolarización y la información, el crecimiento de la capacidad organizadora y de la capacidad adquisitiva de la sociedad, así como factores educativos tales como una mayor conciencia de la utilidad de la literatura infantil por parte de familia y educadores y una mayor especialización.

Martínez Menchén (2005, p. 90) por su parte, determina que literatura infantil es:

La literatura elegida y adoptada por el propio joven o niño, es decir, aquella que realmente gusta y complace al joven o al niño; esta literatura es, ante todo, un refugio frente a la situación de inferioridad, de sometimiento y de coacción, en que se encuentra en el mundo de los adultos.

Al mismo tiempo, Ceballos Viro (2016) señala que, como reflexión a las definiciones anteriores, es preciso plantear dos consideraciones extras que permitan complementar la definición que las acepciones anteriores presentaban. Dichas consideraciones son las siguientes (Ceballos Viro, 2016):

- A partir del lenguaje oral puede generarse literatura infantil, siendo, además, esta la forma en que se ha realizado a lo largo de la historia, ya que la mayoría de literatura que los niños conocen es de tradición oral.
- Algunos de los materiales editoriales que tienen como destinatario el público infantil se encuentran en el límite de lo que se considera literatura. Un ejemplo de ello serían los libros de imágenes que utilizan los niños, así como los álbumes mudos, pues carecen de palabras, de texto, y se nos plantea la pregunta: ¿puede haber literatura sin texto, aunque el formato sea el de un libro?

Para terminar, es preciso señalar que la literatura infantil, al igual que otros tipos de literatura, desarrolla unas funciones concretas que deben ser tenidas en cuenta. Respecto a esto, Cervera (1991) y Colomer (2010) exponen que las funciones de la literatura infantil son las que se describen a continuación:

- Función ética. A través de este tipo de literatura se pueden transmitir valores formativos a los niños, mediante los cuales se pueda generar en ellos una conciencia moral.
- Función didáctica. Esta función pretende que mediante la Literatura Infantil se puedan trabajar actividades diarias propias de la educación formal de los menores, la cual tendrá como finalidad ayudarles a comprender ciertos temas educativos de manera sencilla.
- Función psicosocial. A través de esta función se pretende lograr la aparición de una comunicación estrecha entre el docente y el estudiante, de tal forma que se fomente el desarrollo de hábitos lectores y se prepare al alumnado para convertirse en un buen lector.
- Función estética. Esta función tiene en cuenta los valores artísticos y la sensibilidad propia de los textos, así como su capacidad de expresión para, mediante dichos aspectos, fomentar el desarrollo de la creatividad infantil, el gusto por la lectura y la estimulación hacia la acción literaria, tal y como puede ser, la dramatización.
- Función informativa. Esta es una de las funciones más relevantes que cumple la literatura infantil, especialmente, cuando se trabaja dentro del ámbito escolar. En concreto, esta función busca informar, dar a conocer el mundo real, imaginado o posible al que se está haciendo referencia dentro del texto.
- Función literaria. Esta función es abarcada por aquellos textos que cuentan con una función estética, por lo que lo más importante dentro de esta función es el cómo se dice y no el qué se dice.
- Función expresiva. Esta función manifiesta la subjetividad propia del emisor; es decir, sus afectos, sus emociones y sus estados de ánimo.
- Función apelativa. Esta función de la literatura pretende modificar ciertas conductas o comportamientos en los receptores de esta.
- Acceso al imaginario compartido: permite a los niños conocer el sustrato común de los diferentes materiales literarios infinitamente reutilizados y trasvasados. Un ejemplo de ello sería Harry Potter.

- Dominio del lenguaje mediante las formas existentes de discurso literario. A través de los diferentes textos literarios, los niños pueden comprender las claves de los sucesos que se están narrando, así como la forma en que se manejan para contar un suceso, así como conocer la función poética del lenguaje.

De igual forma, Ceballos Viro (2016) añade a las funciones anteriormente expuestas, dos más que deben ser tenidas en cuenta. Estas son las siguientes:

- Experimentación en la ficción. Esta función hace referencia al hecho de que la literatura permite a las personas vivir experiencias virtualmente ajenas a su propia vida, lo que a su vez les permite ampliar su bagaje experiencial, que de otra forma sería más limitado. Respecto a esto, el citado autor señala que, mediante la identificación con diversos personajes, los niños pueden concebirse a sí mismos como actores y testigos dentro de los posibles mundos que genera la literatura.
- Creación, juego, expresión. Esta función hace referencia al hecho de que los niños no solo son receptores de los textos literarios, sino que también son creadores y, por tanto, esto supone la experimentación de la literatura a través del juego lingüístico. Por ejemplo, a través de las rimas y las asociaciones de palabras dispares.

Creemos poder afirmar a estas alturas que la literatura infantil ha existido desde siempre. Bastaría con pensar en las nanas que nos cantaban nuestras madres, abuelas o cualquier otro familiar para arrullarnos cuando acabábamos de llegar a este mundo. O en las retahílas que cantábamos en el patio del colegio, o en la calle, o cuando íbamos de excursión con nuestros profesores y compañeros. O en aquellas que aún hoy en día, siendo ya adultos, seguimos intentando recordar para lograr transmitir a las nuevas generaciones una parte de nuestras raíces, de lo que, en definitiva, somos.

Parece haber quedado claro que la literatura infantil es eminentemente oral, incluso en una civilización como la nuestra en la que todo pasa por el filtro de la escritura. Siguiendo a Ceballos Viro (2016), parece lógico afirmar que toda literatura infantil fue inicialmente oral, pese a haber sido transmitida de manera escrita más tarde. Contradice esto en cierto modo la creencia de que el origen de la literatura infantil se encuentra en la literatura escrita más o menos reciente.

En consonancia con ello, Bravo-Villasante apuntaba ya en 1957 que la literatura infantil es el conjunto formado por la literatura escrita y aquella literatura de tradición oral que va de boca en boca y que, si bien todos conocen, rara vez se escribe.

3.1.2. Historia de la literatura infantil universal

Nos guiaremos en este apartado por Garralón (2001) a fin de elaborar un marco útil para situar la literatura infantil a lo largo de la historia. Siguiendo a dicha autora, el verdadero origen de la literatura infantil reside en los mitos: “Los primeros mitos se los contaban habitualmente los mayores a los niños y los más sencillos los relataban los ancianos, los abuelos, las nodrizas, antes de que el niño los escuchara a los recitadores más famosos, rapsodas y poetas” (Garralón, 2001). Estos se convertirían en lo que en palabras de Rodríguez Almodóvar (1985, citado por Garralón, 2001) se define como “el hecho cultural más antiguo, el más extendido sobre el planeta y el que peores tratos ha recibido por parte de la cultura de clase”.

Nos estamos refiriendo al cuento popular, concebido como forma menor del mito. Esta teoría se erige en la más comúnmente aceptada entre aquellos estudiosos que intentan aclarar su procedencia. Los cuentos se transforman así en historias sin los elementos sagrados característicos de los mitos, pero conservando su toque aventurero, aunque ahora estas aventuras pasen a estar protagonizadas por personas más “de andar por casa” y narradas igualmente por gente de a pie.

En cuanto al origen de los cuentos más antiguos —y como veremos más adelante revisando las aportaciones de otros autores relevantes— tanto en Egipto como en la India es donde aparecen los cuentos más antiguos que se han podido encontrar. En la India, las jakatas —cuentos morales y parábolas en sánscrito— eran utilizadas para difundir el budismo antes de la llegada del cristianismo. Siguiendo a Ceballos Viro (2016), podemos señalar la antigüedad de las primeras recopilaciones de textos orales para uso infantil, como el Panchatantra, escrito originalmente en sánscrito, que bebe de las tradiciones cuentísticas de la India del siglo III d.C. Dicha obra se introdujo posteriormente en Occidente a través de las traducciones persas y árabes (como *Calila e Dimna*, que un autor anónimo tradujo del árabe en el año 1251); o las fábulas de Esopo, que recogen tradiciones orales cerca del siglo VII a.C.; o las *Mil y una noches* (siglo IX d.C.), que incluyen relatos de raíces folclóricas. Continuando con su proceso de expansión, los cuentos difundidos de manera oral arribaron a nuestro país, atravesando en su camino los países árabes. En la Edad Media —siempre siguiendo el recorrido marcado por Garralón— fueron divulgados gracias a las cruzadas y a los viajes de los peregrinos. A este

respecto se pregunta la autora si los niños formarían por aquel entonces parte del público destinatario de estos cuentos que se transmitían de manera oral, o contarían con un repertorio especialmente concebido para ellos... —no olvidemos que, en la Edad Media, a los niños se les consideraba adultos a partir de los cinco años. Los infantes ayudaban entonces en las tareas propias “de mayores” y no nos extrañe que disfrutaran asimismo de una sesión de “cuentacuentos” para adultos y niños sin esa distinción de edades que tanto nos choca al imaginarnos la escena hoy.

Si bien no podemos afirmarlo con certeza, sí que podemos pensar que algunas obras fueron creadas específicamente para los más pequeños, obras entre las que encontramos títulos como Simbad el marino, Alí Baba y los cuarenta ladrones o Aladino y la lámpara maravillosa. No obstante, el hecho de que en las obras completas existan altas dosis de crueldad y erotismo puede llegar a persuadirnos de esta idea. Estamos de acuerdo con Garralón (2001) cuando dice que no podemos, por tanto, afirmar ni una cosa ni la otra respecto al origen de la literatura escrita infantil.

Continuando adelante en este recorrido cronológico en el que la citada autora nos lleva a través de la historia de la literatura infantil, llegamos a la invención de la imprenta a manos de Gutenberg en el año 1456. Los primeros libros infantiles impresos fueron los manuales de urbanidad y buenas maneras destinados a los hijos de la nobleza, así como algunos libritos de carácter religioso que convivían con la literatura de tradición oral, común en las clases más humildes, como las *Floreillas* de San Francisco, publicadas de forma anónima en Italia a finales del siglo XIV y donde se narraba la ejemplar vida del santo, así como sus milagros. En la Península Ibérica andaban de moda las peripecias sobre el Nuevo Mundo y, en Inglaterra, las hazañas del rey Arturo. Fue allí donde, en el año 1484, un editor añadió grabados de madera a las fábulas de Esopo e imprimió los primeros libros para niños: los *hornbooks* —cartillas cubiertas por una fina lámina transparente que dejaba ver el alfabeto o los números a aprender— así como los *chapbooks* —que reproducían cuentos, baladas o romances de manera rústica y eran vendidos de manera ambulante. La ola de puritanismo que recorría Inglaterra hacía que se prefirieran las vidas de los santos y los libros de tendencia moralista.

Corría el año 1658 y llegamos al primer libro impreso destinado al público infantil: el *Orbis sensualium pictus* —una suerte de enciclopedia ilustrada— a manos de Joan Amos Comenius, pedagogo que abogaba por una nueva manera de enseñar a los niños a través del juego (por otra parte, un concepto que más tarde retomaron otros pedagogos como María

Montessori y que aún hoy sigue vigente intentando transformar la manera de impartir docencia). Las fábulas recorrieron Europa tras haber viajado al norte de África, siendo adoptadas por la moral cristiana y poniendo de moda el *prodesse delectare* —enseñar deleitando. Jean de la Fontaine, hombre rico ligado a Luis XIV, se convirtió en educador de su hijo, el delfín, y en máximo representante de dichas fábulas. En nuestro país lo fueron Félix María de Samaniego y Tomás de Iriarte.

En el país vecino, el religioso Fénelon —igualmente ligado a Luis XIV en tanto que preceptor de su nieto— dio forma a *Las aventuras de Telémaco*, que fue interpretada como un ataque a la política del rey. Este ambiente de críticas y represalias ante su obra contribuyó a su éxito. Incluimos aquí a este autor y su obra ya que en ella se aprecian temas que más tarde serían característicos de la literatura infantil, como el niño que busca de manera incansable a su progenitor.

En Italia Giambattista Basile publicaba en 1634 el *Cuento de los cuentos* (el *Pentamerone*) en el que encontramos ya cuentos como la Cenicienta, El gato con botas o Piel de asno. Basile recopilaba cuentos populares, considerándosele pionero si hacemos caso de lo que nos cuenta Garralón (2001), cuya obra *Historia portátil de la literatura infantil* nos sirve, como decíamos anteriormente, de hilo conductor a través del cual construir este apartado.

Mención aparte merece Perrault, otro destacado hombre en la corte de Luis XIV y miembro de la Real Academia Francesa, autor de los *Cuentos de la Madre Oca*, amante de lo burlesco y con un lado provocador. No escribió sus libros pensando en el público infantil —ya que en la época a los niños se les consideraba como adultos en miniatura— pero sí que dejó clara su intención al escribir en el prólogo de sus cuentos que concebía a estos como una semilla, que se lanza con la esperanza de que algún día germine. Entre sus obras encontramos Piel de asno, Grisélidis y los deseos ridículos, La bella durmiente del bosque, Caperucita roja, Barba azul, El gato con botas, Las hadas, Cenicienta, Riquete el del Copete y Pulgarcito. Siempre en Francia, encontramos a Madame d'Aulnoy y a Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Ambas fueron calificadas por Rubén Darío “las cuentistas de las medias de seda”, publicando la primera *El cuarto de las hadas y Las hadas a la moda*, en 1698 y la segunda *La Bella y la Bestia* (1757) que, entre otros cuentos que fueron rápidamente olvidados, logró perdurar hasta nuestros días. Continuamos en el país galo y aparece en escena Rousseau, quien, en 1762 revolucionó las ideas sobre la educación en su tratado *Émile* (Emilio) en el que

abogaba más por la libertad de los niños que por la rígida educación que en aquel momento recibían.

No podemos dejar de hablar de Daniel Defoe, quien publicó en 1719 *Robinson Crusoe*, considerada la primera gran novela de aventuras, y de Charles Dickens, quien, con *Oliver Twist* creó, en 1837, un personaje del que los niños se adueñaron, si bien este libro había sido creado para el público adulto. Algo parecido sucedió con *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift en el año 1726.

Según Ceballos Viro (2016), estos acontecimientos constituyeron un punto de inflexión que marcó el comienzo de una larga lista de títulos —principalmente de aventuras— que, a partir del siglo XIX, hicieron las delicias del público infantil y dieron origen al concepto de literatura ganada. Títulos tan conocidos como *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling; *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson; *Sandokan* de Emilio Salgari, *Ivanhoe* de Walter Scott; *Los tres mosqueteros* y *El conde de Montecristo* de Alexandre Dumas; *Viaje al centro de la Tierra* y *La vuelta al mundo en ochenta días*, de Jules Verne, entre otros, hicieron posible el nacimiento de la literatura dirigida al público infantil.

El elemento fantástico se introduce en la literatura infantil impresa (si bien ya formaba parte de la literatura de tradición oral destinada al público infantil) al comenzar la época de *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll; *El Mago de Oz*, de Lyman F. Baum; *Peter Pan*, de J.M. Barrie, entre muchos otros. Actualmente, de hecho, se considera al elemento fantástico como uno de los más característicos de la literatura infantil y juvenil. Así lo vemos en *El Señor de los Anillos*, de J.R.R. Tolkien; *Las Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis, o *Harry Potter*, de J.K. Rowling, entre otras obras.

Es a finales del siglo XIX cuando aparece la figura del niño como protagonista de aquellas obras literarias destinadas efectivamente al público infantil. Como hemos podido comprobar en las obras anteriormente citadas, la práctica totalidad de sus protagonistas eran adultos, siendo ahora el momento en el que aparecen efectivamente los niños como protagonistas de las obras a ellos dirigidas. Sirva como ejemplo *Tom Sawyer*, el personaje creado por Mark Twain. Otras obras cuyos protagonistas cuentan con edades y características similares a las de los lectores a quienes están destinadas, serían *Corazón*, de Edmondo de Amicis; *Heidi*, de Joanna Spyri, o, en nuestro país, *Celia*, de Elena Fortún, o *Marcelino, pan y vino*, de José María Sánchez Silva. Un rasgo frecuentemente común en estas obras del siglo XX es la orfandad de sus protagonistas y el elemento dramático predominante en sus difíciles

vidas, a pesar de su corta edad. Más tarde, los protagonistas ya no caminan en soledad, sino que aparecen las pandillas de amigos, como la formada por *Los Cinco*, de Enid Blyton o *Los Hollister*, del autor Andrew E. Svenson a mediados del siglo XX.

Les seguirían éxitos tales como *David Copperfield* o *Cuento de Navidad*. Siempre en Inglaterra y ya en 1850, Robert Louis Stevenson revisitó el género de aventuras cuando escribió *La isla del tesoro*, publicada en 1883. Igualmente, Rudyard Kipling, de origen hindú y educado en Inglaterra, escribió *El libro de la selva* en 1894, obra que supuso una vuelta a los clásicos y un cierto enfrentamiento con las ideas de Julio Verne, quien defendía a la ciencia y a la tecnología frente al poder de la naturaleza.

En 1883 en Italia se publica *Pinocho*, de Carlo Collodi, así como *Corazón*, de Edmondo de Amicis. De Amicis había leído el *Juanito* —prototipo de niño perfecto— de Luigi Alessandro Parravicini y quiso continuar con los libros de corte moralista tan típicos de la época. Collodi, sin embargo, nos presenta a un Gepetto pobre y ya entrado en años que consiente y comprende las travesuras propias de la edad de Pinocho: dos enfoques de la educación totalmente opuestos entre sí.

Pese a que nos estamos centrando en Europa a la hora de trazar esta contextualización de la historia de la literatura infantil —siempre según la obra de Garralón— no podemos dejar de nombrar a las norteamericanas Louisa May Alcott, creadora de *Mujercitas*, y Laura Ingalls, autora de la célebre *La casa de la pradera*. Ambas bebieron de la fuente de la condesa de Ségur, quien en el siglo XIX creó —con no poco éxito— la Colección Rosa, destinada al público infantil femenino y que ponía de manifiesto el rol de la mujer en los libros destinados al público infantil. En las obras que acabamos de mencionar, la mujer se revela, desde su más tierna infancia, como un ser repleto de fuerza, capaz de resolver situaciones complicadas de la vida cotidiana.

De nuevo de vuelta en el viejo continente, no podemos dejar de hablar de Heidi, creada en Suiza por Joanna Spyri en 1871 y cuya historia refleja la oposición de dos mundos: el rural y bondadoso representado por el abuelo, frente al urbano, impersonal y malvado representado por la señorita Rottenmeier, prototipo de institutriz cruel y despiadada.

En España fue Elena Fortún quien creó a un personaje femenino, Celia, quien desde la aparición de su primer capítulo en 1928 y en palabras de García Padrino (1992) “conectó con

los gustos de su público y, sobre todo, por el acertado reflejo de las reacciones infantiles y de las complejas relaciones entre el mundo del niño y el propio del adulto”.

De nuevo en Inglaterra y ya en la primera mitad del siglo XX, tenemos que hablar de la prolífica escritora Enyd Blyton, quien, con más de seiscientos libros escritos, es la autora más leída de libros para niños y la que cuenta con más traducciones en su haber. En el año 1942 publicó el primer libro de la saga *Los Cinco*, colección que se sigue leyendo y reeditando hoy en día, una colección de libros en la que la pandilla de niños protagonistas gozaba de una libertad casi absoluta y parecía vivir al margen de la autoridad adulta.

Al hilo de esta manera de vivir de *Los Cinco* en la que los adultos no parecían tener peso alguno, aparece el personaje de *Pippi Calzaslargas*, creado por la sueca Astrid Lindgren en 1941, en medio de un debate que cuestionaba los métodos pedagógicos vigentes en aquel momento. *Pippi* vivía sola, con la única compañía de sus animales, y parecía desenvolverse bastante bien en la vida sin ayuda de los adultos.

Obras como *Matilda*, de Roald Dahl, continúan en esta línea. A partir de ese momento, la literatura destinada a los niños y jóvenes tratará, cada vez con más frecuencia, temáticas comprometidas con un cariz relacionado con la actualidad y las inquietudes de las generaciones actuales, tales como el feminismo, el ecologismo o el hambre en el mundo.

Viéndolo desde la perspectiva que da el tiempo, parece que estas obras introdujeron un cierto componente político en la literatura infantil. Buena muestra de este giro en las temáticas destinadas a los más pequeños lo vemos en el *Diario* de Ana Frank, que en 1947 narraba cómo una niña escondida y refugiada en Holanda vertía en el papel la angustia del terrible momento que le tocó vivir.

Llegó el “mayo del 68”, movimiento estudiantil revolucionario con ansias de cambiar el mundo, haciéndose palpable sobre todo en Francia, Alemania y Estados Unidos. Nos centraremos aquí en el hecho de que, en Europa, aquellos escritores que participaron en el movimiento revisaron la literatura infantil existente hasta el momento. Como resultado y, por poner un ejemplo, *Pippi Calzaslargas* resultó ser poco menos que racista. Sin embargo, lo único que hizo su autora fue utilizar un imaginario heredado de su tiempo, modificándolo, eso sí, en ediciones posteriores.

A partir de este momento histórico —y tal vez como consecuencia de todo lo que acabamos de ver— la literatura infantil renueva su enfoque y se destina a un niño al que ya no

hace falta proteger de los peligros de la vida adulta, sino prepararle para ellos. En esta nueva era de la literatura para niños, a los más pequeños se les habla con naturalidad de sexo, muerte e incluso de la crisis de valores existente. A su vez, la revolución feminista tuvo algo que decir respecto a la literatura infantil y, como era de esperar, comenzó por los cuentos de hadas, reflejo de un rol sumiso de la mujer, eternamente esperanzada en encontrar al príncipe azul salvador de su existencia. En aquel momento se planteó como solución escribir libros con los roles sexuales cambiados, eliminando “la cara negativa de la feminidad en el caso de las chicas (fragilidad, timidez, obsesión por presentar una buena apariencia y por la vida doméstica) y la cara negativa de la masculinidad en el caso de los chicos (agresividad, insensibilidad, rudeza y rechazo a colaborar cuando se les solicita ayuda)”. (Garraón, 2004). Tal vez en aquel entonces, sin saberlo, se estaba comenzando a anular la personalidad de ambos roles, sin ser aún conscientes de que tal vez lo que se debía perseguir era el logro de un equilibrio entre ambos. Años más tarde, en 1975, el psiquiatra de origen judío exiliado en Norteamérica Bruno Bettelheim, publicó el libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, en el que defendía su importancia. Podríamos decir que, de alguna manera, su mirada sobre los cuentos de hadas permitió a los críticos de la época descubrir que, en efecto, estos presentaban un problema para el que al mismo tiempo se sugería una posible solución. Desde su perspectiva de psiquiatra, Bettelheim defendió que los cuentos de hadas contribuían a tranquilizar al niño frente a la maldad y los horrores representados por ciertos personajes (el ogro, la bruja, la madrastra) puesto que al final siempre se hacía justicia, lo cual liberaba y daba esperanzas al lector.

A partir de esta teoría y de esa nueva mirada hacia los cuentos de hadas, ciertos autores —entre ellos, Maurice Sendak— relejeron y rescataron los cuentos de hadas. En su obra *Donde viven los monstruos*, publicada en 1963, se aprecia el gusto y el respeto por la psicología infantil. En cierto modo, este libro, junto con sus bellísimas imágenes, supuso una vuelta a los orígenes de la tradición literaria infantil europea.

Paralelamente, en Alemania surge la figura de Michael Ende, quien, en 1979, publica *La historia interminable*. Inmediatamente fue acusado de intentar escapar de la realidad a través de la fantasía de sus obras, que según los críticos carecían de mensaje.

En Italia, Gianni Rodari tuvo el arrojo de “dar la vuelta” al enfoque pedagógico reinante en aquel momento, e hizo del aprendizaje algo divertido. En una mezcla de absurdo —que podríamos comparar con la teoría del *nonsense* anglosajona— Rodari jugó con las palabras, dándoles un toque de humor que solo quien sabe reírse de sí mismo sabe hacer. Los niños, ni

qué decir tiene, enloquecían —y aún lo hacen— con su obra, que sienten tan próxima a sus gustos e intereses.

Además, se establece que los niños que sí podían tener acceso a este tipo de literatura solo podían conocer una pequeña parte que poco o nada tenía que ver con lo que hoy en día entendemos por literatura infantil. En concreto, se determina que el tipo de literatura que existía en aquel entonces no era otra cosa que silabarios, abecedarios o algún tipo de producto parecido, a través de los cuales se incorporaban enseñanzas morales vinculadas a las creencias religiosas propias de la época (Pelegrín, 2008).

A pesar de ello, hay que tener en cuenta que para otros autores como Ariès y Duby (1985), la infancia no fue considerada un periodo vital como tal, de la misma forma y con las características que se le atribuyen hoy en día, hasta hace apenas unas décadas. Dicha idea se refutaría años después en la obra *La infancia* de Ariès (1987), en la que se puso de manifiesto la necesidad de actualizar el concepto de infancia en base a las necesidades y características de los niños de cada tiempo histórico. Si dejamos a un lado la literatura destinada al adoctrinamiento o educación moral de los más jóvenes, suele considerarse el siglo XVIII como el momento en el que surge realmente la literatura infantil y juvenil en Occidente. El mencionado Ariès (1987) apunta que “hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia”.

Si nos centramos en el contexto de España, parece demostrado que en los inicios de la literatura en español, mayores y pequeños compartían escuchas y lecturas. Los relatos del *Conde Lucanor*, escritos entre 1331 y 1335 en Molina de Segura, Murcia, en los dominios que entonces lo eran del infante don Juan Manuel, pudieron constituir unas de las lecturas preferidas de los niños de la época, por su estilo de narraciones breves y divertidas, especialmente para la educación de príncipes.

Mención aparte merece el hecho de que, en los siglos XIV y XV, el elemento predominante de los libros era el adoctrinador o pedagógico, resultando a menudo en una abrumadora pesadez que hacía que los niños buscasen su diversión en otras lecturas.

No podemos dejar de tratar aquí —al hilo de las intenciones moralizadoras y didácticas de las que hablábamos antes— de los encargos que, antiguamente, los reyes hacían a los

escritores para sus hijos, los príncipes. Como ejemplo, podríamos citar aquí, siguiendo a Bravo-Villasante (1988), el libro de los *Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza*, escrito por don Íñigo López de Mendoza, a la sazón Marqués de Santillana, por encargo del rey Juan II para su hijo don Enrique, quien por aquel entonces contaba doce años de edad.

Una vez que la imprenta hizo su aparición en la época del Renacimiento, los niños pudieron por fin leer la versión escrita de aquellas historias, romances y retahílas de las que hasta el momento solamente habían podido conocer la versión oral. Corría el año 1489 cuando otro noble, en esta ocasión el infante don Enrique de Aragón, duque de Segorbe, mandó traducir el *Isopete Historiado* (las fábulas de Esopo) recién impreso en Zaragoza por el alemán Juan Hurus. Fue este uno de los primeros libros editados en nuestro país (Garraón, 2001).

Siguiendo a esta autora, debemos nombrar asimismo las cartillas de lectura, los catones y los catecismos. Nuevamente entra en escena la nobleza con los libros instructores y adoctrinadores de sus miembros más jóvenes. Destacan entre estos *La crianza y virtuosa doctrina* dedicado a doña Isabel I, infanta de Castilla. Escrito por Pedro Gracia Dei, toma la forma de tratado de urbanidad. La misma Santa Teresa se declaró aficionada a los libros de caballerías, y contaba que de pequeña los devoraba junto a su hermano. Como a don Alonso Quijano, a los infantes españoles les fascinaban estas historias de caballeros andantes.

Siempre según Garraón (2001), recordamos que Luis Vives escribió *Diálogos*, obra en la que encontramos un capítulo titulado “Diálogos escolares” en el que aconseja a los niños qué libros leer. Como veremos más adelante, los niños hacen suyas lecturas de aventuras no inicialmente pensadas para ellos. Podemos suponer que los menores, ávidos de lecturas dirigidas a ellos, pero que no logran encontrar, intentan —y logran— hacer suyas obras como estas y también como los disparates trovados de Juan del Encina, que podrían encajar en la teoría del *nonsense* que mencionábamos anteriormente.

El Lazarillo de Tormes parece ser asimismo un buen ejemplo de literatura que, por contar con un protagonista niño, debe resultar de interés para sus congéneres, bien a pesar de lo inadecuado de alguno de sus fragmentos. El propio don Luis de Góngora compuso el romance *Hermana Marica*, que bien habría podido estar destinado al público infantil. Parece probado el éxito de dicho romance, pues don Luis escribió otro, en el que contaba quién y cómo era el compositor de esos versos (Garraón, 2001).

Continuamos en el Siglo de Oro español y observamos cómo don Lope de Vega modifica su estilo, simplificando su lenguaje y adaptándolo al entendimiento de los más jóvenes, dedicando versos al nacimiento del Niño Jesús o componiendo cancioncillas para los bebés que comienzan a hablar. Escribió Lope un libro para su hijo, un libro llamado *Los pastores de Belén*, que contenía, según se reflejaba en su dedicatoria, prosas y versos al niño Dios. Dice Lope de Vega en esta dedicatoria a su hijo que comience la lectura de “este Christus”, con lo que deja claro que su intención era la de redactar un catón, cartilla o libro de lectura de los que se estilaban en la época, si bien lo que logró fue elaborar una especie de poemario en el que el genio literario del padre lograba captar sin dificultad la atención del hijo hacia la lectura. Esto, que más tarde se consideraría normal en toda obra literaria adaptada al público infantil, no lo era en aquel momento, en el que no existía una literatura infantil propiamente dicha. Sin embargo, hoy bien podemos comprender que estas mezclas de prosas y versos se hacen imprescindibles en toda lectura dirigida a los más pequeños.

La literatura de tradición oral forma parte esencial, como hemos dicho, de toda esta literatura que hoy consideramos infantil y juvenil, en Europa y fuera de ella. Cabría señalar aquí algunos cuentos orales tan famosos como *La bella durmiente del bosque*, *Caperucita Roja*, *Barba Azul*, *El gato con botas*, *Cenicienta*, *Enrique el del Copete* o *Pulgarcito*. Todos ellos recogidos en los cuentos de Mamá Oca (Perrault, 1697) si bien algo modificados desde sus primeras versiones orales.

Los hermanos Grimm publicaron, en 1812, el primer volumen de los *Cuentos de niños y del hogar*. Su segunda edición ya contaba con un prólogo en el que se incluía a los niños como principales destinatarios y, en la última edición, la de 1857, encontramos a Hansel y Gretel, Blancanieves, *La Bella Durmiente del bosque*, *Cenicienta* y *Caperucita Roja* tal y como los conocemos hoy. Otros como Afanásiev, quien publicó en 1850 los *Cuentos maravillosos rusos* y Andersen, que publicó en Dinamarca en 1835 sus *Cuentos relatados a niños*, siguieron sus pasos en cuanto a la recopilación y recreación de cuentos. A este respecto afirma Fernán Caballero (seudónimo de Cecilia Böhl de Faber), citada por Garralón (2001): “En todos los países cultos se han apreciado y conservado cuidadosamente no solo los cantos, sino los cuentos, consejas, leyendas y tradiciones populares e infantiles; en todos, menos en el nuestro”. Fue precisamente ella quien llevó a cabo una recopilación titulada *Cuentos, oraciones y adivinas y refranes populares e infantiles* (1874) así como la posterior *Cuentos y poesías populares*, publicada en 1887.

Más recientemente, tenemos en nuestro país las recopilaciones *Cuentos populares españoles* (1946-1947) de Aurelio M. Espinosa, y el *Cancionero infantil español* (1948), de Sixto Córdova. En Hungría la compilación de Elek Benedek llamada *Mitos y cuentos húngaros*, publicada entre los años 1894 y 1896, mientras que, en Rumanía, en el año 1852, se publican las baladas tradicionales recolectadas por Vasile Alecsandri.

Fue a partir de estos momentos cuando la literatura de tradición oral comenzó a recopilarse por escrito de manera continuada, así como a ser impresa de cara a su conservación y posterior transmisión a las generaciones venideras. Apunta Ceballos Viro (2016) que esta recopilación de folclore contribuyó a la identidad nacional de cada país, a través de cancioneros y romanceros regionales.

Llegados a este punto queremos nombrar aquí a algunos autores célebres por sus recopilaciones, tanto en el ámbito anglosajón, donde destacan algunas compilaciones de *nursery rhymes* (canciones de cuna) (Opie et al., 1962) como en el ámbito hispánico, en el que son muchos los cancioneros infantiles recopilados desde los inicios del folclorismo (por ejemplo, para el contexto en castellano, Bravo-Villasante, 1977, Córdova y Oña, 1948, Gil, 1964, Medina, 1987, Pelegrín, 1998). En el ámbito escolar también contamos con numerosas experiencias de recolección y estudio de canciones y otros géneros orales (Martínez Torner, 1946, Muñoz Muñoz, 2014, Sánchez Ortiz, 2013); sin embargo, hay muchas menos experiencias de recogida comparativa del repertorio lírico infantil en contextos multiculturales, como es el caso del presente trabajo de investigación.

A pesar de que ampliaremos más adelante este punto, debemos señalar aquí la importancia de la aparición de la poesía infantil. Hasta el siglo XIX no se tiene constancia de la existencia del género poético infantil escrito, si bien hasta ese momento algunos autores habían publicado poesías dedicadas a sus vástagos, como Juan Ramón Jiménez o Miguel Hernández. En el extranjero, uno de los primeros poemarios completos para niños fue el *A Child's Garden of Verses*, de Robert Louis Stevenson (1885).

A partir del siglo XX, vemos cómo crece exponencialmente el número de autores que escriben poemas destinados al público infantil, autores entre los que destacamos a María Elena Walsh en Argentina, los ya mencionados Gianni Rodari en Italia, Roald Dahl en Inglaterra o Gloria Fuertes en nuestro país, por citar únicamente algunos.

Llegados a este punto, mencionaremos igualmente de manera breve el nacimiento del teatro infantil, el cual al parecer tuvo lugar en el siglo XVI, con el teatro escolar de los colegios de jesuitas. Asimismo, se escribieron obras para los infantes de la corte, como *El amigo de los niños* de Arnaud Berquin en el siglo XVIII, o las de Juan Eugenio Hartzenbusch en el XIX, (Bravo-Villasante, 1969, pp. 124-127) si bien no será hasta el siglo XX cuando asistamos efectivamente al nacimiento del teatro infantil de autor.

A partir de la década de 1990, la literatura infantil experimenta un giro global impulsado por el desarrollo de la industria editorial, el avance de la ilustración y la irrupción de nuevos soportes tecnológicos. Tal como señalan Colomer (2010) y García Padrino (2020), se consolida la figura del álbum ilustrado como formato artístico y educativo, capaz de integrar texto e imagen en un discurso visual y literario que estimula la lectura temprana y el pensamiento crítico. Autores como el ya mencionado Maurice Sendak o Anthony Browne marcaron el inicio de una nueva etapa que combina la herencia de la tradición oral con un lenguaje simbólico y contemporáneo. Conviene citar aquí a este respecto las aportaciones de Larragueta (2021) cuando trae a colación el debate existente en torno a la definición de qué es exactamente un libro-álbum, la cual no ha logrado unanimidad entre los estudiosos de la cuestión. Afirmar la autora que las definiciones en torno al álbum ilustrado se encuentran sujetas a variaciones que dependen del enfoque que se utilice en cada momento: ya sea si pensamos en el público receptor, en las particularidades estéticas y/o literarias del álbum, de los códigos empleados y la interrelación entre los mismos, del soporte material utilizado, etc. dependiendo —continúa la autora— de allá donde pongamos el acento, surgirán matices a la hora de describir y definir al álbum; esto nos da una idea de cuán compleja resulta la definición de esta obra.

Para ir concluyendo este recorrido por el nacimiento y los orígenes de la literatura infantil, nombraremos a continuación al cómic, tebeo o historieta, que a lo largo del siglo XX se ha convertido en una de las lecturas favoritas de los jóvenes (Ceballos Viro, 2016). La denominación ‘tebeo’ tiene su origen en el nombre de la revista española *TBO* (al igual que en francés su traducción *bédé* no es más que la transcripción fonética de BD, bande dessinée o viñeta). Ejemplos de tebeos que cuentan con un gran número de adeptos serían *Peanuts* de Schultz (Snoopy, Charlie Brown y su pandilla); *Mafalda*, de Quino; *Las aventuras de Tintín*, de Hergé; *Astérix*, de René Goscinny y Uderzo o los españoles *Mortadelo y Filemón*, *13 Rue del Percebe* o *Zipi y Zape*, del español Francisco Ibáñez.

En los últimos treinta años, la literatura infantil ha evolucionado hacia un modelo plural y diverso, sensible a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas. A través de ella se abordan temas como la interculturalidad, la ecología, la igualdad de género o la migración, con el propósito de educar a unos lectores a los que se considera capaces de comprender la complejidad del mundo en el que viven. En el ámbito digital, la literatura infantil se amplía con la aparición de narrativas transmedia, aplicaciones interactivas y cuentos digitales que, sin abandonar su raíz oral, actualizan el acto de narrar para las nuevas generaciones (Ceballos Viro, 2016; Colomer, 2010).

La literatura infantil contemporánea, por tanto, no puede entenderse sin considerar la influencia simultánea de la tradición oral, la pedagogía moderna y las nuevas formas de comunicación. A este respecto, resulta evidente que la literatura para niños sigue cumpliendo hoy, como en sus orígenes, una función ética, estética y social: formar, emocionar y construir comunidad a través de la palabra compartida.

3.1.3. Características de la literatura infantil

Podríamos comenzar este apartado enunciando diversas características de la literatura infantil que la hacen única y atractiva para los más jóvenes.

La literatura infantil, como ámbito específico dentro del sistema literario, presenta una serie de rasgos formales, lingüísticos y funcionales que han sido descritos de manera sistemática por distintos autores de referencia. Aunque constituye un campo plural y heterogéneo, existe consenso en torno a ciertos principios que la caracterizan y que han sido ampliamente estudiados. Uno de sus rasgos más destacados es la adecuación lingüística, entendida no como simplificación empobrecedora, sino como ajuste entre el texto literario y las capacidades interpretativas del lector infantil. Colomer (1999) señala que la literatura destinada a los niños debe emplear un vocabulario accesible y una expresión clara que favorezcan la construcción del significado, especialmente en las primeras etapas lectoras. Del mismo modo, Soriano (1975) subraya que la sencillez del lenguaje y la economía verbal son cualidades esenciales para que el niño pueda comprender y disfrutar del texto sin perderse en estructuras sintácticas excesivamente complejas. En ambos casos, la simplicidad no implica limitación estética, sino estrategia comunicativa.

En relación con ello, diversos estudios destacan la importancia de la claridad estructural y de la linealidad narrativa. Tanto Colomer (1999) como Cerrillo (2010) sostienen que la

narración para niños suele organizarse en secuencias ordenadas y causales que facilitan el seguimiento de la historia. Esta estructura lineal no constituye un empobrecimiento literario, sino un soporte pedagógico que permite al lector novel familiarizarse con las convenciones narrativas. Soriano (1975) destaca además el papel de la repetición, el paralelismo y las fórmulas fijas —elementos heredados de la tradición oral— como recursos que contribuyen a reforzar la memoria, la anticipación y el placer estético del relato.

Junto a estos componentes lingüísticos y estructurales, la literatura infantil posee una dimensión estética y formativa que la crítica especializada ha reivindicado con fuerza. Machado (1995, 2002) insiste en que la literatura para niños debe mantener la calidad artística propia de cualquier obra literaria, evitando reducir el texto a un mero instrumento pedagógico. Para Machado, la accesibilidad lingüística y la claridad narrativa deben convivir con la riqueza simbólica, la belleza formal y la complejidad emocional, pues la literatura es también un espacio de construcción de sensibilidad, identidad y pensamiento crítico.

Esta dimensión se articula de manera especialmente intensa en los cuentos tradicionales, donde el valor simbólico desempeña un papel central. Como ya veíamos en el apartado anterior, Bettelheim (1975) sostiene que los cuentos de hadas permiten al niño enfrentarse a conflictos psicológicos fundamentales. En coherencia con ello, Zipes (2001, 2006) advierte que las adaptaciones excesivamente suavizadas o moralizadas pueden desactivar la potencia simbólica del cuento, al eliminar tensión narrativa, ambigüedad o conflicto, elementos esenciales en la función cultural del relato.

Orozco y Gualta (2017) señalan que la primera característica de la literatura infantil que debe ser tomada en cuenta es que es escrita por un adulto, el cual se sirve de la utilización de diferentes componentes literarios que atraen la atención a los niños para escribir sus obras, determinando lo que podría resultar de interés para estos, de lo que —en su opinión— carecería del mismo.

Por consiguiente, se establece que la principal característica de la literatura infantil es que está dirigida en su totalidad hacia el público infantil, tanto en lo que se refiere a su temática, como al vocabulario y las historias, las cuales deberán tener como punto principal, las necesidades e intereses de los niños.

Igualmente consideramos características de la literatura infantil la adecuación lingüística, claridad estructural, repetición rítmica, función estética y presencia simbólica, que

deben ser entendidas como mecanismos que facilitan el acceso del niño a la experiencia literaria sin renunciar a su complejidad.

La literatura infantil funciona, por tanto, como un espacio de encuentro entre accesibilidad y riqueza artística, entre acompañamiento lector y autonomía interpretativa. Este equilibrio, defendido por autores como Colomer, Soriano, Machado, Cerrillo, Bettelheim y Zipes, constituye un marco sólido para comprender su especificidad y para analizar críticamente los procesos contemporáneos de adaptación, mediación y reescritura.

Otra de las características propias de la literatura infantil hace referencia a los temas que trata, respecto a lo cual, se tiene la creencia de que, al encontrarse dirigida a niños, existen ciertas temáticas que no pueden ser tratadas, como podrían ser, por ejemplo, la maldad, la tristeza o la muerte. Sin embargo, poco a poco, se ha tomado conciencia de que estos temas sí que pueden efectivamente ser tratados, aunque deberán ser abordados de una forma diferente a cómo se haría con los adultos (Orozco y Gualta, 2017).

De igual forma, Belda (2018) señala que las características propias de la literatura infantil pueden categorizarse en función del aspecto de la literatura al que hagan referencia. Asimismo, Colomer (2010) expone que otra de las peculiaridades propias de este tipo de literatura es la de ofrecer a los infantes una visión de diversos mundos, sin presentarles una opinión sobre los mismos, de tal forma que se les permite interpretar y entender el mundo en sus diferentes realidades, ambiguas y complejas.

El empleo de todas las características que acabamos de enunciar hace que la literatura infantil no solo resulte entretenida, sino también educativa y formativa para los destinatarios de esta. Por otra parte, resulta preciso indicar que intentar caracterizar en conjunto la literatura infantil, obviando diferencias de épocas, estilos y géneros literarios, puede resultar bastante atrevido. Sin embargo, se considera interesante hacer mención a lo expuesto por diferentes autores acerca de las características que la literatura infantil presenta.

Una vez dicho esto, hay que tener en cuenta que a pesar de que la literatura general y la literatura infantil comparten algunos de sus rasgos, para poder diferenciar la una de la otra no resulta suficiente con especificar unas pequeñas aclaraciones sobre este tema, pues la realidad que existe entre ambas literaturas es mucho más compleja de lo que aparenta (López Valero et al., 2013).

Por último, el género infantil que más atención ha recibido por la crítica es la narrativa. Tomando como referencia lo expuesto en Hoyos (2015) y Sao (2021), se establece que las características principales de la narrativa infantil en particular son las que se exponen de manera detallada a continuación:

- La trama es esencialmente lineal. No obstante, durante los últimos años, se ha comenzado a desarrollar un tipo de Literatura Infantil en la que las tramas son algo más complejas, incorporando varias voces o algunas tramas secundarias, tal y como sucede con la Literatura General.
- El lugar y el tiempo son arquetipales o inmanentes. En concreto, suelen presentarse mediante fórmulas como: érase una vez, había una vez, hace mucho tiempo, etc.
- Un estilo ni retórico ni recargado. Se establece que el estilo que se utilice en este tipo de literatura debe ser dinámico, bastante depurado y muy ágil.
- Imágenes de gran sencillez, aunque no por ello deberán ser consideradas como triviales.
- Utilización frecuente del diálogo, haciendo uso de escasos referentes en un estilo narrativo directo.
- Utilización frecuente de personajes genéricos, tales como por ejemplo sapo o topo.
- Uso exhaustivo del absurdo, la hipérbole, el sinsentido y otro tipo de recursos humorísticos.
- Descripción breve de lugares o personajes, dando mayor detalle a la narración para lograr cierta tensión narrativa que mantenga la atención de los niños y niñas.

De igual forma, Ceballos Viro (2016) señala que, dentro de las características de la narrativa infantil, también es necesario hacer referencia a las que se exponen de manera sintética a continuación:

- Simplicidad estructural, pues la estructura de la literatura infantil suele seguir un orden lineal o repetitivo, así como una ordenación cronológica secuencial.
- Personificación y humanización de cosas o animales. Se trata de dotar de características humanas a seres y objetos inanimados o a seres como los animales que no tienen estas propiedades de origen.
- El niño como personaje. Se trata de una característica común a la literatura infantil y que facilita la identificación del público meta. No obstante, es preciso tener en cuenta que, dentro de la literatura infantil, a diferencia de la de adultos,

los cuentos populares suelen tener como protagonistas a los niños. Un ejemplo de ello es Hansel y Gretel.

- Cierta rigidez psicológica de los personajes. En el caso de la literatura infantil, se establece que los personajes presentan rasgos inmutables, es decir, que no variarán a lo largo del tiempo. En concreto, se considera que esto se da especialmente en los personajes negativos, ya que, en el caso de los positivos, estos pueden cometer pequeños errores o imprudencias que añaden nuevas características a su personalidad.
- Presencia de la fantasía. Se trata de un componente que está presente en toda la literatura infantil y que puede darse de forma más específica en los cuentos de hadas u otros similares. Un ejemplo de ello sería *Peter Pan*.
- Presencia del humor. Para el citado autor, el humor es una característica más de la literatura infantil, ya que uno de sus objetivos es favorecer el entretenimiento en los niños. Esto puede verse por ejemplo en obras como “La Oca Loca” de Gloria Fuertes.

3.1.4. Tipos de literatura infantil

La literatura infantil se encuentra en continua evolución. Diversos autores —entre los que destacan Colomer, Soriano, Cerrillo, Mendoza Fillola, Bajour, Machado— han abordado su naturaleza y han propuesto clasificaciones que permiten comprender sus manifestaciones centrales. La tipología que sigue se apoya en estas aportaciones para ofrecer una visión sistemática y fundamentada del corpus infantil contemporáneo.

Dentro de esta tipología, destacamos en primer lugar la literatura de tradición oral. La tradición oral constituye el fundamento histórico de la literatura infantil. Autores como Soriano (1975), Cerrillo (2010) y Colomer (1999) coinciden en que el cuento tradicional, las canciones, las retahílas, los juegos verbales y las adivinanzas representan la forma primigenia de contacto del niño con la literatura. Estos textos proceden de un acervo colectivo, transmitido durante generaciones, y presentan rasgos que favorecen la comprensión infantil, como la repetición, la linealidad y la presencia de motivos arquetípicos (Soriano, 1975).

Seguidamente encontramos la literatura infantil de autor: como hemos visto, desde el siglo XIX se desarrolla una literatura escrita específicamente para la infancia, que introduce la subjetividad del autor y una intención estética explícita. Obras de Perrault, Andersen, los hermanos Grimm, Carroll o Wilde se consideran parte del canon infantil europeo, y su estudio

ha sido abordado por especialistas como Colomer (1999), Cervera (1991), García Padrino (1992) o Mendoza Fillola (2007). Esta literatura, a diferencia de la oral, presenta un estilo personal, una construcción estética consciente y una mayor experimentación formal. Como señala Machado (1995), el autor de literatura infantil crea textos que, aun siendo accesibles para el niño, mantienen complejidad simbólica y calidad literaria. Cerrillo (2010) destaca que esta literatura de autor consolida modelos narrativos que han influido en la literatura infantil y juvenil contemporánea.

Desde el punto de vista cronológico, podríamos distinguir una literatura infantil y juvenil (LIJ) de autor “clásica”, frente a la contemporánea. La LIJ contemporánea producto de la profunda transformación experimentada por la literatura infantil durante el siglo XX y especialmente a partir de los años sesenta. Investigadores como Colomer (1999), Cervera (1991), Cerrillo (2010) y Mendoza Fillola (2007) señalan la consolidación de un corpus moderno caracterizado por la variedad de géneros y por la exploración de temas vinculados a la vida cotidiana, la identidad, la emoción y la diversidad cultural.

Dentro de la LIJ contemporánea de autor se incluyen:

- La narrativa infantil actual, tanto fantástica como realista.
- El álbum ilustrado, cuya relevancia han estudiado Colomer (1999), Nodelman (1988) y Nikolajeva, Scott (2001), Larragueta (2021) y el cómic.
- La poesía infantil contemporánea, analizada por Cervera (1991) y Cerrillo (2010).
- El teatro infantil, destacado por García Padrino (1992), Cervera (1982), que incluye manifestaciones nuevas como el teatro para bebés (Llergo y Ceballos Viro, 2019).
- Las sagas juveniles y la narrativa *crossover*, analizadas por Beckett (1999).

Esta etapa se caracteriza por una ampliación temática y por la incorporación de nuevas sensibilidades educativas, artísticas y sociales.

Otro tipo esencial de literatura infantil es la literatura informativa, también llamada no ficción infantil. Colomer (1999), Cerrillo (2010) y Cervera (1991) destacan su papel en la alfabetización científica y cultural del niño, así como su valor en el desarrollo del pensamiento crítico y en la adquisición de conocimientos. Dentro de esta se incluyen:

- Divulgación científica.
- Libros documentales.
- Biografías adaptadas.
- Álbumes de no ficción (Nikolajeva y Scott, 2001).

Esta literatura no se limita a transmitir información: muchos textos presentan calidad estética y narrativa, integrando diseño visual y rigor documental.

Las transformaciones tecnológicas han dado lugar a un nuevo corpus: la literatura digital y multimodal infantil, estudiada en España por García Carcedo (2015), Regueiro (2018), los grupos LEETHI y ELLI, y a nivel internacional por autores como Serafini (2014) y Unsworth (2006).

Este tipo de literatura incluye:

- Libros-app interactivos.
- Narrativas hipermedia.
- Cuentos en plataformas digitales.
- Experiencias multimodales.

La literatura digital propone una lectura combinada de imagen, texto, sonido y acción, lo cual amplía la experiencia estética, pero también exige mediación para garantizar que la interactividad no sustituya la profundidad literaria (García Carcedo, 2015).

Finalmente, un tipo especialmente relevante en el contexto actual son las adaptaciones y reescrituras y versiones contemporáneas de textos tradicionales y clásicos. Este ámbito ha sido ampliamente estudiado por Zipes (2001, 2006), Bettelheim (1975), Colomer (1999), Regueiro (2020, 2023) y García Carcedo (2022).

Se incluyen:

- Adaptaciones feministas.
- Versiones interculturales.

- Reescrituras “políticamente correctas”.
- Simplificaciones y edulcoraciones.
- Retextualizaciones contemporáneas.

Las investigadoras Regueiro y García Carcedo subrayan que estas reescrituras, aunque necesarias en algunos contextos, pueden desactivar la potencia simbólica del cuento si se suprimen elementos conflictivos, ambiguos o emocionalmente intensos. Zipes (2006) demuestra que estas intervenciones pueden domesticar el relato y alterar su función cultural y formativa. Bettelheim (1975) advierte que eliminar el conflicto simbólico impide que el niño pueda elaborar psicológicamente sus emociones.

En resumen, los tipos de literatura infantil —tradición oral, literatura de autor (clásica y contemporánea), no ficción, literatura digital y reescrituras— constituyen un corpus amplio y multidimensional cuya comprensión exige integrar perspectivas literarias, educativas y culturales. Las aportaciones de Colomer, Cerrillo, Soriano, Machado, Mendoza Fillola, Bettelheim, Zipes, Regueiro y García Carcedo permiten fundamentar un marco teórico sólido y actualizado sobre la naturaleza y la función de la literatura infantil en la formación lectora.

Para completar esta visión teórica, y siendo conscientes de que todas las clasificaciones son de algún modo imperfectas, también podemos esbozar aquí otras clasificaciones de la LIJ que han proporcionado diversos autores. Siguiendo a Ceballos Viro (2016) podemos sistematizar los principales géneros literarios infantiles en el siguiente esquema:

- Narrativos:

- De tradición oral: todas aquellas formas de relato que se transmiten de forma tradicional por la voz a lo largo del tiempo. En la literatura para niños de 0 a 6 años, esto incluiría fundamentalmente los cuentos populares, pero también las fábulas tradicionales o tradicionalizadas y algunas leyendas y chistes. Caben matices, por supuesto. No pensamos a priori en biografías dirigidas al público infantil, pero sin embargo hoy en día se publican algunos libros didácticos sobre, por ejemplo, pintura, que contienen biografías adaptadas de artistas (Picasso y Minou, Camille y los girasoles, de Laurence Anholt, sobre Van Gogh, por citar uno solo).

Tampoco solemos concebir periodismo infantil, pero un vistazo a la historia nos descubre importantes periódicos y suplementos para niños, como la *Gaceta de los niños* (de 1798 en adelante), *En Patufet* (1904 y siguientes) o *Gente menuda* (1906 en adelante, con reapariciones), como ejemplos más conocidos en España. E incluso la novela epistolar, en cierta medida, tiene cabida en la literatura infantil, con *El cartero simpático* de los Ahlberg como divertido representante.

– De transmisión escrita: desde los cuentos escritos por Hans Christian Andersen en el siglo XIX (o aún antes, con las colecciones para príncipes), hasta la gran variedad de autores existentes hoy en día. Una buena parte de estas narraciones de autor para los niños más pequeños adaptan o imitan las características del cuento popular. Por otro lado, de su combinación con la ilustración surgirán formas híbridas, tales como los álbumes o el cómic.

- Poéticos:

– De tradición oral: los textos con forma métrica que se recitan, y mayormente se cantan, a los niños. En estas primeras edades incluimos las nanas, las retahílas, las canciones de juegos, los villancicos y otras canciones de tiempo, las adivinanzas y trabalenguas, las oraciones y conjuros, y los romances (un tipo de poesía narrativa), principalmente.

– De transmisión escrita: no muy frecuente, pues aparece dirigida a estas edades solo desde mediados del siglo XX. A veces no se trata de una poesía originalmente escrita para niños, sino que se «redirigen», adaptándolos o no, poemas para adultos.

- Dramáticos:

– De tradición oral: algunos tipos de representación teatral de ámbito popular, como muchas de las representaciones de títeres.

– De transmisión escrita: al hablar de teatro infantil, tenemos que considerar hoy por hoy fundamentalmente el teatro escrito. Y, en ese sentido, existe tanto un teatro para representar por adultos ante niños, como un teatro concebido para que los niños lo representen, cada uno de ellos con características particulares. Además de ello, el teatro infantil puede adoptar diferentes formas: espectáculos de títeres y marionetas, teatro de sombras, luz negra, mimo, clown... Es posible incluir aquí también el cine y la serie de televisión, dada su dimensión

dramática (etimológicamente, de acción) basada en la palabra en asociación con la imagen (así lo defiende, por ejemplo, Cervera, 2003, pp. 66 y 346)

Desde otro punto de vista, es interesante también la clasificación de Cervera (1991), quien propuso tres tipos de literatura infantil diferentes.

Comencemos por la literatura denominada por Cervera como ganada —si bien hay quien la ha rebautizado como “recuperada” debido a una errónea traducción del francés *dérobée* (que a su vez quiere decir “robada”). Cabe preguntarnos aquí si se puede recuperar algo que nunca nos perteneció, a lo que la respuesta es, efectivamente y por supuesto, un rotundo no. Por lo tanto, ¿cómo iba el niño a recuperar su literatura, si no fue nunca de su propiedad?

Nos parece más lógica la denominación de literatura ganada acuñada por Cervera, la cual engloba la totalidad de obras que, a pesar de no haber sido concebidas para el público infantil, fueron pasando a engrosar las filas del repertorio de obras preferidas por los niños. Pudo suceder asimismo que los adultos fuesen quienes, de manera intencionada, pusiesen estas obras a disposición de los niños, con la pertinente adaptación previa a sus gustos, o no.

Como ejemplos de literatura ganada, podríamos enumerar aquí la totalidad de cuentos tradicionales, entre los que destacaremos todos los cuentos de los hermanos Grimm y de Charles Perrault.

Mención destacada merecen en este apartado todas aquellas novelas destinadas en un principio al público juvenil pero finalmente adoptadas por los más pequeños, como veíamos unas páginas más atrás: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson, obras de Julio Verne como *Viaje al centro de la Tierra*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *La vuelta al mundo en ochenta días* —la lista es amplia—, *Sandokan* de Emilio Salgari o *La llamada de lo salvaje* de Jack London —entre otras muchas— o las adaptaciones realizadas de *Las mil y una noches*.

En cuanto a la literatura creada para los niños, se trata, como su propio nombre indica, de una literatura que ha sido concebida pensando en sus destinatarios, que no son otros que los que conforman el público infantil. Cualquiera que a lo largo de su vida se haya aventurado a contar o inventar un cuento a un niño, se habrá dado cuenta enseguida de que no existe audiencia más exigente que ellos, pues su sinceridad es abrumadora cuando algo no les hace la

más mínima gracia. Al mismo tiempo, si logramos encontrar ese punto en el que conectamos con su sentido del humor, la magia se apodera del momento y podemos observar cómo los niños se convierten en los más fervientes admiradores de nuestro relato.

Dentro de este apartado podemos incluir tanto cuentos como novelas, poemas u obras de teatro. Como veíamos anteriormente, la literatura infantil, la que ha sido concebida para los niños, se convierte rápidamente y sin pretenderlo en fiel reflejo de la sociedad del momento.

Cabe señalar en este punto que, en el pasado, como hemos visto con anterioridad, la literatura infantil constituía en sí misma una herramienta más pedagógica e instructiva —en otros casos adoctrinadora— que, lejos de su función de entretenimiento, podía incluso resultar tediosa. Ejemplo de esta literatura son los Christus, catones, catecismos, silabarios o cartillas de lectura de los que tratamos igualmente en el apartado 4.1.2.

Con el paso del tiempo, hemos observado que esta literatura infantil concebida para los niños se adapta a los cambios sociales —como es lógico, pues los niños forman parte de la sociedad y su enorme curiosidad al respecto de los temas de actualidad debe ser alimentada. Los autores que escriben exclusivamente para niños son conscientes de esta sed de sabiduría infantil y conocen cómo tratarla. A este respecto, podemos afirmar que las revistas infantiles gozan de gran éxito y nombres como *Leo leo*, *Reportero Doc*, *Caracola* —entre otras— hacen las delicias de los más pequeños en las bibliotecas escolares y municipales.

En tercer y último lugar, siempre siguiendo la categorización de Cervera, nos encontramos con la literatura instrumentalizada. Se trata en este caso de una instrumentalización didáctica del libro para niños con el objetivo de ofrecer información y conocimientos de manera atractiva pero no pueden ser considerados literatura infantil puesto que los objetivos didácticos que persiguen eclipsan la belleza literaria que puedan esconder entre sus páginas (Tejerina, 1997). Se trata principalmente de colecciones de libros elaborados con una finalidad sobre todo didáctica, en las que se elige un protagonista y se le va haciendo transitar diversos escenarios y situaciones: el zoológico, el supermercado, la plaza, etc. En otras ocasiones se trata de textos creados para servir como extensión de libros de lengua, textos sobre los que trabajar contenidos gramaticales u ortográficos. La creatividad en estos casos es mínima, por no decir nula (Cervera, 1984).

3.2. Literatura de tradición oral infantil

En el presente apartado se hace referencia tanto al concepto de tradición oral como a las diferentes características que permiten profundizar en el contexto de la tradición oral de una forma más completa y a continuación, los géneros que la componen, centrándonos siempre en el mundo infantil.

3.2.1. Concepto de literatura de tradición oral infantil

Tomamos prestada una frase de Brian Sutton, citada por Ana Pelegrín, para introducir el término tradición en este apartado. Decía Sutton-Smith que “El término tradición es una palabra para significar pérdida y a la vez para designar la tentativa de evitar esa pérdida”. (Pelegrín, 1993, p. 45).

Ahondaremos en este apartado en la literatura de tradición oral infantil, por lo que nos parece oportuno comenzar recordando la importancia lograda por la tradición oral en las últimas décadas, en las que ha llegado a ser catalogada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como Patrimonio Cultural Inmaterial de la humanidad. La UNESCO, a través de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003, reconoce la tradición oral como un componente fundamental del patrimonio inmaterial de la humanidad, a la vez que promueve su salvaguardia frente a la globalización para asegurar la diversidad cultural.

La importancia de la literatura de tradición oral reside en que permite conservar la historia y tradiciones, al ser contada de generación en generación (Calderón, 2022). Esta es “recreada constantemente por las comunidades... su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana” (Topete, 2018, citado por Calderón, 2022).

Pertenecen a este Patrimonio Cultural e Inmaterial señalado más arriba, los cuentos, leyendas, mitos, refranes, cantos y adivinanzas, los cuales configuran un gran conjunto de producciones que a pesar de los siglos han trascendido para fijarse en distintos momentos de la historia, transmitir valores, conocimiento y el significado de la vida (Bigot, 2018; Numpaque y otros, 2019, citados por Calderón, 2022).

A este respecto, encontramos numerosas citas recopiladas por Muñoz (2020) que reflejamos a continuación. Dichas citas se refieren a la pérdida de la tradición en nuestras sociedades, al cambiar los usos, costumbres, rituales y demás manifestaciones culturales.

- Las canciones populares infantiles han acompañado a las distintas generaciones y se han transmitido a través de ellas (Cerrillo, 2005).
- Pero estas canciones ya no se enseñan en casa, como antes, entre otras razones porque las abuelas y los abuelos no conviven con sus nietas y sus nietos (Cerrillo, 2010).
- Incluso, se han perdido o no se realizan muchas de celebraciones y fiestas, tanto familiares como del entorno próximo, que servían para su transmisión y enseñanza (Díaz, 2007).
- Del mismo modo, se han ido olvidando muchos juegos populares y las canciones que con ellos se aprendían en las calles y las plazas de pueblos y ciudades (Zamora, 2002).

Todo ello ha supuesto un cambio en el uso y la finalidad de las canciones en las aulas de los colegios, que buscan con ellas dar respuesta a objetivos didácticos de las diferentes materias (Hernández 2012) y, por lo tanto, también ha supuesto un cambio en los repertorios, donde se encontrarán canciones de diferentes géneros, épocas y estilos (Bernal y Calvo, 2004; Stocco, 2017).

Somos conscientes hoy de que la tradición oral posee un valor incalculable que permite que las culturas se mantengan vivas. Sin embargo, la oralidad se ha visto afectada por las transformaciones sociales que se han dado a causa de la globalización. Antes, se transmitían los relatos y se guardaban en la memoria de una comunidad, “ahora, la oralidad está mediada por la tecnología, la música, las leyendas urbanas, etc.” (Numpaque et al., 2019, citados por Calderón, 2022).

Una vez que hemos contextualizado la literatura de tradición oral, pasaremos a continuación a definir el concepto de la literatura de tradición oral eminentemente infantil, la cual podríamos definir como el conjunto de relatos, cuentos, canciones y juegos que se transmiten de generación en generación de manera puramente verbal.

3.2.2. Historia de la literatura de tradición oral infantil universal

Siguiendo las aportaciones de Ceballos Viro (2016) mucha de la literatura de tradición oral de la que aún hoy en día continúa transmitiéndose, fue recogida y recopilada en diferentes momentos de la historia para ser transferida también de manera impresa. Si nos detenemos a buscar los orígenes de la literatura infantil como tal, podemos encontrar indicios de la existencia de los primeros contadores de cuentos en papiros del antiguo Egipto (año 2000 a.C.).

Siguiendo a Rodríguez Almodóvar, (1986, pp. 14-16; y 2010, pp. 19-21), citado por Ceballos Viro (2016), en el caso de muchos cuentos europeos se ha hablado de un origen indoeuropeo en la época neolítica (ca. 10.000 a. C.), produciéndose la dispersión hacia el este desde Asia central, a través de las sucesivas migraciones de estos pueblos. De forma diferente opina Pedrosa (2005, 2007), quien considera la posibilidad de un tronco común entre las tradiciones literarias orales universales, a la luz de señaladas coincidencias de textos muy alejados en el espacio y en el tiempo (como una de las fábulas de Esopo y un cuento guineano, más completo que la fábula, transmitido hoy día).

Lo que parece claro, sin lugar a duda, es que no hay prueba alguna de qué canciones se cantaban hace cuatro mil años, ni en qué contextos, ni con qué finalidad. Sí que nos parece más sensato deducir que la literatura de tradición oral ha existido siempre, y que por tanto la literatura infantil posee un origen eminentemente oral, tanto en las sociedades ágrafas antiguas como en la sociedad actual, ya que la oralidad precede siempre —somos conscientes de ello— al lenguaje escrito.

Dejándonos guiar por Bravo-Villasante para un recorrido por el ámbito hispánico, en el momento en el que el castellano nacía, parece ser que, en ausencia de una literatura específicamente creada para ellos, los niños escuchaban *Los Milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo, en el siglo XII, o las *Cantigas* escritas por Alfonso X el Sabio (1252-1284), las hazañas de Don Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador (1140) que, si bien no habían sido ideadas pensando en los más pequeños, pronto fueron adoptadas por estos, como veremos que sucedería más tarde con los libros de aventuras.

Continúa Bravo-Villasante contando que el Romancero supuso una rica cantera de la que se fueron extrayendo romances que, pese a ser históricos, parecían novelescos y fascinaban a los más pequeños. Los niños se divertían escuchándolos y, al mismo tiempo, aprendían contenidos históricos españoles.

La literatura de tradición oral infantil constituye el germen y la matriz de toda literatura infantil posterior. Su estudio no solo permite comprender las raíces de la creación literaria destinada a los niños, sino también las formas en que las sociedades han transmitido conocimientos, valores y emociones a través de la palabra viva. Como apunta Ceballos Viro (2016), la literatura infantil es en esencia oral, incluso en las culturas letradas, porque la oralidad precede siempre a la escritura y permanece en ella como un eco permanente.

En este apartado se abordará la evolución de la literatura de tradición oral infantil desde una perspectiva comparada, analizando las principales tipologías de géneros (retahílas, adivinanzas, canciones, romances, nanas, juegos verbales, fábulas y cuentos maravillosos), su presencia en distintas culturas y su función educativa y social a lo largo de la historia.

El desarrollo de la literatura infantil oral a lo largo de la historia ha estado marcado por la coexistencia de tradiciones locales y universales que, en conjunto, han configurado un corpus dinámico y en constante transformación. Si bien el origen de la literatura infantil puede rastrearse en las formas orales más antiguas —mitos, leyendas, canciones o cuentos populares transmitidos de generación en generación—, su institucionalización como género se consolidó con la expansión de la imprenta y la progresiva alfabetización de las clases populares (Cerrillo, 2007; Garralón, 2001).

En el contexto europeo, los grandes compiladores de los siglos XVIII a XIX —como Perrault, los hermanos Grimm, Afanasiev, Fernán Caballero, etc.— desempeñaron un papel decisivo en la configuración del canon infantil, fijando por escrito materiales que hasta entonces habían circulado oralmente (Bravo-Villasante, 1985). Sin embargo, mientras en Europa el cuento popular adquiría una función estética y moral, en América Latina y el Caribe la literatura infantil surgió vinculada a procesos de construcción identitaria y a la recuperación de la voz popular.

En el ámbito latinoamericano, la literatura infantil comenzó a desarrollarse de manera sistemática a partir del siglo XX, con un doble propósito: educativo y cultural. Según Ceballos Viro (2016), la transmisión oral de mitos, canciones y leyendas indígenas y afrodescendientes constituyó la base sobre la que más tarde se construyeron los primeros textos escritos para niños. Autores como Rafael Pombo en Colombia, Gabriela Mistral en Chile o Juana de Ibarbourou en Uruguay aportaron obras que, además de su valor literario, buscaban despertar la sensibilidad estética de la infancia a través del ritmo, la musicalidad y el contacto con la

naturaleza. En Cuba, Dora Alonso y Herminio Almendros defendieron una literatura que, sin perder su dimensión poética, cumpliera una función formativa y social; mientras que, en Argentina, María Elena Walsh renovó el panorama con una propuesta lúdica y crítica, en la que el humor y la transgresión del lenguaje se convirtieron en instrumentos pedagógicos y de libertad (Cervera, 1984; Colomer, 2010).

La literatura infantil latinoamericana, al igual que la europea, ha estado profundamente marcada por la tradición oral. Los cuentos del Tío Conejo, del Tío Tigre o las retahílas caribeñas constituyen un testimonio vivo de la fusión cultural entre las raíces indígenas, africanas y europeas. Este sincretismo ha permitido que la literatura infantil de América Latina adquiera una dimensión intercultural, donde la palabra oral se entrelaza con la palabra escrita para preservar la memoria colectiva (Pelegrín, 2008).

3.2.3. Características de la literatura de tradición oral infantil

La literatura de tradición oral constituye el sustrato primigenio de la literatura infantil y uno de los pilares fundamentales de la educación literaria. Su estudio ha sido abordado por numerosos especialistas —Cerrillo, Colomer, Rodríguez Almodóvar—, quienes destacan su relevancia estética, simbólica y formativa. Lejos de ser una expresión cultural menor, la tradición oral se configura como un sistema literario complejo, portador de estructuras narrativas universales y de significados profundos que han acompañado a la infancia durante siglos.

Una vez que hemos hecho mención a lo que se entiende por literatura de tradición oral infantil, pasaremos a continuación a reflexionar acerca de las características que este tipo de literatura presenta.

Morote (2008) señala que dicha literatura se caracteriza por:

- Su transmisión oral de una generación a otra
- Ser inestable
- Ser anónima
- Tratarse de obras fácilmente memorizables
- Estar elaborada a partir de un lenguaje sencillo y numerosos recursos fónicos que se repiten a lo largo de toda la obra
- Ser intertextual
- Ser universal

- Ser interesante
- Ser rica
- Poseer un legado cultural propio
- Reflejar los problemas del hombre de todos los tiempos, tanto sus creencias como sus modos de vida, sus ritos, sus pensamientos, sueños, sus miedos o su aceptación de la muerte y su relación con el más allá.

Continúa la autora afirmando, al respecto de las características de la literatura de tradición oral, que las características esenciales de esta son tanto la oralidad como el uso de una lengua versátil que se va transformando continuamente y que va dando lugar, de este modo, a infinitas variantes en todos los géneros pues —como decíamos con anterioridad— cada informante deja en ellos su forma de hablar.

Asimismo, otros autores añaden a este respecto que entre las características de la tradición oral nos encontramos con su identidad cultural y la memoria colectiva, entendiendo dicha identidad cultural como el sello narrativo que nos permite diferenciar a una comunidad de la otra, y a la memoria colectiva como la historia viva llena de riqueza, que se encuentra registrada en la mente de una comunidad. Así, los sujetos interpretarían el conocimiento para reavivarlo y darle sentido a una colectividad (Arias, 2017, citado por Calderón Álvarez, 2022). Otra característica destacada de la tradición oral podría ser su finalidad pedagógica, ya que la educación en las familias y en las aulas se ha visto marcada por la tradición oral (Calderón Álvarez, 2022).

Autores como Gómez López y Pedrosa (2003) añaden por su parte que cualquier discurso oral que se encuentre organizado de manera estética, y cuya función no tenga unos fines considerados como exclusivamente comunicativos, puede ser considerado como literatura oral, y recuerdan que, con frecuencia, una obra se transmite por vía tanto oral como escrita: “cuando una obra literaria que se cuenta o se canta en el seno de un grupo es transcrita y convertida en un texto escrito, o bien cuando una obra escrita salta a la tradición oral”.

Como hemos visto en el listado anterior de Morote (2008), una de las principales características de la literatura de tradición oral es su condición colectiva y anónima. Como señala Soriano (1975), los relatos de tradición oral no pertenecen a un autor individual, sino a una comunidad que los transmite, adapta y recrea. Esta transmisión colectiva explica las múltiples variantes que presentan los cuentos infantiles tradicionales, así como su capacidad

para evolucionar y adaptarse a contextos culturales distintos. Cerrillo (2010) subraya que esta colectividad otorga a la tradición oral un carácter dinámico, vivo y siempre en transformación.

Asimismo, la oralidad implica una performatividad específica: los cuentos existen en el acto de contarlos. Propp (1928/1971) demostró que la forma narrativa de los cuentos maravillosos se sostiene en patrones estructurales estables, pero su manifestación concreta depende del narrador, del contexto y del público. Esto significa que cada relato oral es irrepetible, aunque conserve una estructura profunda reconocible.

Otra característica decisiva de la literatura oral infantil es la presencia de estructuras narrativas fijas o “constantes” reconocibles en diferentes culturas. La investigación comparada realizada por Propp (1928/1971) mostró que los cuentos maravillosos se organizan en torno a funciones narrativas recurrentes: la falta, la partida del héroe, la ayuda mágica, la prueba, la restitución, etc. Estas estructuras proporcionan al niño un marco claro para interpretar la acción y anticipar acontecimientos, lo que favorece la comprensión narrativa.

Del mismo modo, los sistemas de clasificación internacionales —Aarne y Thompson (1961), ampliado posteriormente por Uther (2004)— permiten identificar tipos y motivos comunes en los cuentos infantiles de todo el mundo. Esta estabilidad estructural no es un límite, sino un recurso que proporciona seguridad cognitiva al oyente infantil, que puede reconocer patrones familiares en cada relato.

Los cuentos, canciones, retahílas y adivinanzas de tradición oral infantil se caracterizan por un uso intensivo de repeticiones, estructuras acumulativas y fórmulas lingüísticas fijas. Soriano (1975) explica que estas técnicas, cuando aparecen en los cuentos, tienen una doble función: por un lado, facilitan la memorización y la transmisión oral; por otro, ayudan al niño a seguir el hilo narrativo y participar activamente en el relato. Colomer (1999) añade que estos mecanismos contribuyen al desarrollo de la competencia literaria inicial y favorecen la anticipación y la participación emocional.

Las fórmulas de apertura (“Érase una vez...”) y de cierre (“Colorín, colorado...”) no son elementos decorativos, sino marcadores pragmáticos que sitúan al niño en un espacio simbólico distinto del mundo cotidiano. Propp (1971) considera que esta ritualidad verbal juega un papel clave en la construcción del universo del cuento.

La literatura oral infantil también se caracteriza por su musicalidad y su conexión con el juego lingüístico. Adivinanzas, trabalenguas, retahílas y juegos de palmas constituyen una forma de educación literaria temprana en la que el niño experimenta con el sonido, el ritmo y la creatividad verbal (Cerrillo, 2010; García Padrino, 1992). Este componente lúdico favorece el desarrollo fonológico, la memoria auditiva y la sensibilidad estética.

El carácter lúdico de la tradición oral también explica su enorme presencia en contextos escolares y familiares, donde se convierte en un recurso afectivo y comunicativo con un alto valor formativo (Colomer, 1999).

Otro rasgo distintivo de la literatura de tradición oral es su universalidad. Las investigaciones comparadas de Thompson (1951), Uther (2004) y Camarena & Chevalier (1995–2003) han demostrado que muchos cuentos infantiles comparten motivos y estructuras más allá de fronteras geográficas, históricas y culturales. Rodríguez Almodóvar (1993) subraya que esta universalidad permite que los niños de distintos contextos reconozcan en los cuentos situaciones humanas comunes.

La tradición oral es, además, un espacio privilegiado para la diversidad cultural, ya que cada comunidad aporta sus propias variantes. Esto convierte a los cuentos en una herramienta eficaz para la educación intercultural y para fomentar la empatía y el respeto a otras culturas (García Padrino, 1992; Colomer, 1999).

Finalmente, la literatura oral infantil cumple una triple función:

a) Función educativa

Permite al niño construir esquemas cognitivos, desarrollar el pensamiento narrativo y comprender valores sociales básicos. Colomer (1999) y Cerrillo (2010) destacan su papel en la formación del lector literario.

b) Función estética

Proporciona experiencias literarias tempranas basadas en la belleza del ritmo, la sonoridad y la imaginación simbólica (Soriano, 1975). Siguiendo a Ramón Torrijos (2005) la literatura de tradición oral infantil constituye el folclore infantil, que conforma a su vez, mucho antes de que el niño descubra los cuentos escritos, el primer acercamiento de este a la cultura literaria.

c) Función social

Refuerza vínculos comunitarios y afectivos, ya que contar cuentos es un acto de interacción entre generaciones (Zipes, 2006).

En resumen, la literatura de tradición oral infantil es un sistema estético, simbólico y narrativo de gran complejidad, cuya relevancia ha sido subrayada por los principales estudiosos de la literatura infantil. Su oralidad colectiva, su estructura estable, su ritmo y repetición, su fuerza simbólica, su dimensión lúdica y su universalidad justifican su presencia en la educación literaria y explican su vigencia en la cultura contemporánea. Lejos de ser una manifestación primitiva, constituye un patrimonio literario fundamental para la formación del lector y para el desarrollo emocional e intelectual de la infancia.

Como acabamos de ver, la literatura de tradición oral infantil constituye un tesoro cultural que continúa teniendo un impacto muy significativo en la formación de la identidad y los valores morales de los niños.

Decía Pedro Cerrillo —ya en 2004— que las sociedades desarrolladas actuales le habían dado la espalda a la literatura tradicional. De ello somos conscientes y de ello venimos hablando desde la introducción de esta tesis: de cómo las nuevas estructuras que conforman los modelos sociales en los que nos hemos visto inmersos, impiden —o si no, dificultan en gran medida— la transmisión de la literatura de tradición oral tradicional infantil, que supone la memoria colectiva de tantas generaciones anteriores. Vivimos actualmente en ciudades con menor cantidad de espacios comunes destinadas al esparcimiento y al juego infantil, observamos un aumento de las actividades extraescolares que alargan la jornada escolar de los alumnos ya que ambos progenitores suelen trabajar fuera de casa hasta bien entrada la tarde, continuamente surgen formas de ocio cada vez más relacionadas con las tecnologías, la figura de los abuelos está cada vez más lejana del núcleo familiar, y estos son solo algunos de los factores que dificultan la transmisión de la literatura oral.

Nos habla Ana Pelegrín (2008) de que, en las grandes ciudades, las nuevas tendencias en el juego infantil nos indican que algo ha cambiado. De hecho, cambió hace ya mucho tiempo, pero algo podemos hacer aún por revertir los daños que dichos cambios han acarreado en nuestra sociedad y, por supuesto, en el desarrollo social y cultural de la infancia. Nos dice la autora que esta modificación del juego indica cambios en los sistemas de vida, los cuales se reflejan en la incorporación a la sociedad urbana del nuevo modelo de niño, convertido ahora

en un consumidor-consumista más de los productos de tendencia, de marca y de mercado. El niño de las ciudades de hoy se ha convertido, en la mayoría de los casos, en un individuo confinado en pocos metros cúbicos en los que pasa su tiempo de ocio, sin espacios abiertos en los que conectarse con sus semejantes ni explorar la naturaleza, sin ese espacio transmisor de cultura infantil que es la calle del barrio, con sus juegos de corro, de comba, sus retahílas y canciones de sorteo.

Estamos asimismo de acuerdo con Cerrillo (2004) cuando afirma que es complicado encontrarse hoy en día con manifestaciones orales que en otros tiempos eran consideradas normales, tales como las canciones para pedir el aguinaldo, los villancicos, las canciones de siega, las leyendas y los romances. Manifestaciones todas ellas que viven y perviven en la oralidad, y que casi con toda probabilidad veremos desaparecer con las nuevas generaciones ya que, si bien perdurarán a través de los escritos en los que se han ido plasmando por miedo a perderlas, dejarán de transmitirse oralmente —si no lo han hecho ya en su mayoría— fruto de esta nueva sociedad digitalizada en la que nos encontramos totalmente inmersos y de la que hablábamos anteriormente.

Continuamos este apartado tomando como punto de partida las aportaciones de Pelegrín (2004) cuando formula la hipótesis de que la literatura de tradición oral infantil constituye un modo literario esencial en la vida del niño, pues la palabra está impregnada de afectividad. Esta literatura de tradición oral permite la incorporación del niño a su propia cultura, proporcionándole signos de identidad, y facilitará más adelante sus primeros contactos con la letra impresa, ayudándole a aprender a disfrutar de ella.

Ana Pelegrín (2004) definió la literatura de tradición oral como “la palabra como vehículo de emociones en estructuras y formas, motivos, temas, recibidas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y, a su vez, re-elaboradores”.

En cuanto a cuáles son sus características generales, diríamos que pertenecer a un contexto cultural determinado (del que constituyen un producto) y haber sido este producto transmitido oralmente en varias generaciones. A lo largo de este proceso, sin embargo, se contempla la introducción de variantes. Menéndez Pidal, citado por Pelegrín (2004) establece que “tradicional es lo que vive en las variantes”.

Surge al respecto de la definición del concepto que nos ocupa, una cuestión que no es baladí. Nos planteamos aquí si puede considerarse como literatura algo que es eminentemente

hablado, ya que se trataría a primera vista de una oposición en toda regla (pues el propio término Literatura procede etimológicamente de *littera*-letra).

Nombraremos aquí igualmente a Ong (1996, citado en Suescún y Torres, 2008) quien señala por su parte que no puede entenderse la literatura infantil sin tener en cuenta lo que él denominaba oratura y que hoy en día se concibe como literatura de tradición oral.

Tradicionalmente lo oral y popular se ha enfrentado a lo escrito y culto, por lo que se hace necesaria esta aclaración para disipar de la mente del lector toda idea preconcebida del tipo: el lector es culto por el hecho de leer y el escuchador carece de dicha cultura por el simple hecho de limitarse a escuchar. Procede entonces para justificar el prestigio y la validez de la oralidad como parte integrante de la literatura, argumentar con hechos. A continuación, realizaremos, por tanto, un breve recorrido histórico que nos permita establecer ciertas bases a este respecto.

La literatura de tradición oral tradicional, a pesar precisamente de este carácter eminentemente hablado, permanece “escrita” en la memoria y se reescribe cada vez que alguien repite y otro alguien escucha una canción, un romance, una retahíla o una leyenda, o cada vez que una persona cuenta un cuento a otra. Como en el juego del teléfono roto, sin querer damos nuestro toque a ese pedacito de literatura de tradición oral de la que sin darnos cuenta estamos formando parte, e introducimos una variante que la hace nuestra, pues comprenderemos el mensaje y lo reformularemos a partir de nuestra propia visión, formada por nuestra perspectiva sociocultural. Este fenómeno, llamado variación, constituye un proceso de creación en toda regla, un proceso mediante el cual nos apropiamos y recreamos procedimientos y estructuras literarias orales en una experiencia cotidiana (Pelegrián, 2008).

La tradición oral está compuesta por multitud de personajes, temas, motivos, lenguaje y por supuesto formas verbales. Nuestra memoria permite la supervivencia oral de romances, canciones, retahílas, cuentos... Asimismo, posee una cierta tendencia, como decíamos anteriormente, a modificar y versionar lo recordado y almacenado en nuestra memoria. Ana Pelegrián llama a esto el “doble juego de permanencia y cambio, de pervivencia e innovación”, al que habría que añadir la relación entre la literatura de tradición oral y las versiones que han sido impresas por aquellos que han tenido a bien recopilar los cancioneros, romanceros y colecciones de cuentos. Se rescatan de este modo del olvido las palabras memorizadas, cuando algunos informantes vuelcan su memoria en la escritura, fijando de este modo sus

conocimientos de las canciones y del romancero que hasta ese momento únicamente se transmitía de boca a oreja.

Recuerda Cerrillo (1987) aquellos géneros literarios de tradición oral que desaparecieron al desaparecer las circunstancias históricas que dieron lugar a su creación, como los cantares de gesta. Sin embargo, algunas manifestaciones literarias de transmisión oral como los romances han derivado en canciones escenificadas infantiles, que podríamos definir como aquellos versos del romancero que mayor impacto han causado en la mentalidad infantil, adoptando y adaptando los niños dichos versos a sus canciones de comba o de corro. Buen ejemplo de esto que decimos podrían ser Mambrú o ¿Dónde vas Alfonso XII?

Al respecto de la conservación y difusión de los romances, retahílas, canciones o cuentos, debemos citar los libros de lecturas escolares, que constituyen un factor importante en este sentido de perpetuación de la literatura de tradición oral a las generaciones venideras. Ahondando un poco más: no deja de ser curioso que se busque la pervivencia de la literatura oral a través de la lectura impresa de esos textos. Es como atraparlos en la página, es casi como mostrarlos como un registro arqueológico. Los preserva, pero los da por muertos en su vida oral.

Continúa Pelegrín (2008) hablando de la transmisión oral de los cuentos, aquellos que se transmitían al calor de la lumbre en familia, con niños y adultos como destinatarios iguales. Los romances, las canciones, las retahílas, acompañados o no de gestos, se recitan al jugar o realizar tareas de manera colectiva, o bien en danzas propias de días festivos, pero los cuentos precisan de calma para ser contados como se debe.

De esta forma se establece que, en el momento en que se habla de literatura de tradición oral, estamos haciendo referencia a un tipo de literatura que se transmite de una generación a otra, de boca en boca y cuyo rasgo más característico es la utilización de una lengua versátil, que se encuentra en continua transformación, así como la oralidad. Huelga decir que cada uno de los informantes va dejando su impronta en ella, pues la forma de hablar de cada uno de nosotros es simplemente única (Morote, 2008).

En referencia a lo expuesto, es preciso señalar que, a pesar de que dicha definición pueda casi con toda certeza ser la más acertada, son múltiples los autores que, al hablar de literatura de tradición oral recurren al uso de otros términos tales como literatura tradicional o popular. En consecuencia, son muchas las ocasiones en las que es necesario recurrir al uso de

los otros términos para poder encontrar una información completa y detallada sobre esta temática.

Autores como López Gómez y Pedrosa (2003) reconocen que el término ‘literatura de tradición oral’ hay que distinguirlo del de ‘literatura popular’, ya que este resulta ambiguo y amplio, al abarcar las producciones literarias en las que el pueblo es el creador, recreador y transmisor activo, y también aquellas que hayan sido creadas por las élites letradas con un estilo más artificioso y sofisticado, no exactamente popular sino más bien popularizante para que el pueblo sea simple receptor pasivo. Si nos amparamos en esta definición, podríamos afirmar que no solo un chiste, —como parte de la literatura popular oral— o una fotonovela —como parte de la literatura popular escrita— formarían parte de la literatura popular, sino también un libro que se encuentre en el ránking de los más vendidos formaría parte de esta categoría.

Añadimos a continuación una aportación de Menéndez Pidal al respecto de la poesía popular y lo tradicional que consideramos aclaratoria:

“[...] Dos categorías principalísimas: la de lo estrictamente popular y la de lo tradicional. Toda obra que tiene méritos especiales para agradar a todos en general, para ser repetida mucho y perdurar en el gusto público bastante tiempo, es obra popular. [...] El pueblo escucha o repite estas poesías sin alterarlas o rehacerlas; tiene conciencia de que son obra ajena [...]. Pero existe otra clase de poesía más encarnada en la tradición, más arraigada en la memoria de todos, de recuerdo más extendido y más reiterado; el pueblo la ha recibido como suya, la toma como propia de su tesoro intelectual. [...] Esta poesía se rehace en cada repetición, que se refunde en cada una de sus variantes, las cuales viven y se propagan en ondas de carácter colectivo, a través de un grupo humano y sobre un territorio determinado, es la poesía propiamente tradicional [...]. La esencia de lo tradicional está, pues, [...] en la reelaboración de la poesía por medio de variantes.” (Menéndez Pidal, 1939 [1922], 72-74).

Afirma Morote (2008) que la literatura de tradición oral abarca la totalidad de los géneros de origen oral. Dicha autora realizó una clasificación de los mismos basándose en su forma de expresión, distinguiendo entre aquellos escritos en verso y los escritos en prosa, dando como resultado los géneros poéticos y los géneros narrativos. Consignamos aquí su clasificación, si bien más adelante, en los apartados pertinentes, manejaremos otras más adecuadas a los propósitos de este trabajo.

Dentro de la clasificación de géneros establecida por Morote, en los géneros poéticos podemos encontrar los cantos de temáticas diversas como serían las coplas amorosas, de trabajo (entonadas por trabajadores que realizan sus tareas de manera colectiva), las oraciones, los villancicos, las nanas, los juegos, las retahílas para echar a suertes, los trabalenguas, las adivinanzas, etc. Y dentro de los géneros narrativos encontraríamos los mitos, las leyendas, los cuentos y las fábulas.

Pero la cuestión, lejos de finalizar aquí, continúa con algunas categorías adicionales que fueron establecidas por Morote y que explicaremos en detalle en los siguientes apartados. Dicha autora distingue, además de los géneros ya enumerados, los géneros poético-narrativos, como podrían ser el romance, la leyenda, la fábula y la canción romanceada.

Asimismo, establece Morote la existencia de géneros dramáticos orales, si bien puntualiza que estos en ocasiones no son del todo orales. Ejemplos de ello serían *El misterio de Elche*, que se representa en Elche (Alicante) el 15 de agosto de cada año y *El Belén del Tirisiti* en Alcoy (igualmente en la provincia de Alicante), un nacimiento que se representa con títeres y en el que se mezclan los motivos religiosos con los cotidianos y festivos de la ciudad. Ambas representaciones, radicadas en la Comunidad Valenciana, han sido declaradas Patrimonio Mundial de la Humanidad por la Unesco, lo que nos da una idea de su importancia.

Lo característico de este tipo de teatro es que, aunque sus originales sean escritos, el pueblo que acude cada año a sus representaciones se ha aprendido el texto de memoria y lo folcloriza, transformándolo de la misma manera que los otros géneros. De la misma manera, en muchos pueblos de España se representa igualmente la pasión y muerte de Jesucristo, dando lugar a la misma manifestación cultural.

En palabras de Morote, la literatura de tradición oral es tan rica como la literatura escrita. Destaca de ella su generosidad, debido al hecho de que difunde el legado cultural sin ni siquiera firmar con su nombre al hacerlo. Si bien se entiende que tras cada retahíla, poema, romance o canción se esconde el nombre de un autor o autora, en el caso de la literatura de tradición oral no es esto lo importante, sino que lo significativo aquí es el hecho de transmitir nuestra herencia cultural a las generaciones venideras, no alimentar el ego firmando nuestras aportaciones a la literatura.

Parece por tanto que se ha llegado a un acuerdo en que la literatura de tradición oral contribuye con sus aportaciones al conocimiento de la cultura que podríamos denominar

universal, ya que la literatura de tradición oral ha reflejado desde el inicio de los tiempos las inquietudes y costumbres de los pueblos a lo largo y ancho del planeta, por muy lejos que se encuentren los unos de los otros desde un punto de vista geográfico. Es por tanto gracias al conocimiento de su literatura de tradición oral que nos damos cuenta de que todos estos pueblos se preocupan por los mismos problemas, que todos poseen sus propias creencias, sus particulares modos de vida, sus sueños, sus miedos, su concepto de la muerte, sus supersticiones o su relación con el más allá, y todo esto queda reflejado en la literatura oral de cada uno de estos pueblos. De ahí, continua Morote, que las literaturas de tradición oral de todos los pueblos del mundo tengan tantos rasgos en común.

Además, resulta preciso señalar que la literatura de tradición oral es considerada como la más longeva de todas, así como aquella que ha sido capaz de sobrevivir al paso del tiempo (Monroy, 2017). A su vez, se considera que, dentro de este ámbito, se engloban todas aquellas producciones denominadas folclore. Así pues, se establece que cuando se habla de folclore, estamos haciendo referencia a un conjunto de leyendas, tradiciones, proverbios y otro tipo de expresiones orales que han pervivido a lo largo del tiempo como consecuencia de la tradición (Mariezkurrena, 2016)

3.2.4. Géneros de la literatura de tradición oral infantil

A la hora de investigar la tradición oral infantil, es preciso que tengamos en cuenta los diferentes géneros de literatura de tradición oral infantil que existen.

Para ello hemos optado por hacer alusión a la clasificación de Morote (2008), si bien a lo largo de nuestro trabajo seguiremos la clasificación de Ceballos Viro (2016). Dicha clasificación divide la literatura de tradición oral en los siguientes géneros: teatrales, narrativos, poéticos y poético-narrativos. Todos estos serán definidos y descritos a partir de los epígrafes que veremos a continuación.

Ahora bien, antes de pasar a exponer la descripción de cada uno de ellos, se considera preciso presentar asimismo las clasificaciones de Frenk (1997), para así conocer el cambio que se ha producido en lo referente al conocimiento de la literatura de la tradición oral. Respecto a esto, es necesario señalar que Frenk (1997) no pretende abarcar toda la literatura oral, sino únicamente la lírica.

Empecemos por la clasificación propuesta por Ceballos Viro (2016), quien establece que los principales géneros de tradición oral que pueden encontrarse dentro de la literatura de tradición oral infantil son los que se presentan a continuación.

Los géneros de la tradición oral infantil pueden agruparse en narrativos, poéticos y dramáticos. Los géneros narrativos comprenden todas aquellas formas de relato que se han transmitido tradicionalmente por vía oral a lo largo del tiempo. Por su parte, los géneros poéticos incluyen textos recitados que presentan una forma métrica y que, habitualmente, son cantados a niños y niñas; dentro de esta categoría se encuentran, entre otros, las retahílas, las nanas, los villancicos, las canciones de corro y de juegos, los trabalenguas, las adivinanzas, los conjuros, las oraciones y los romances, muchos de los cuales pueden considerarse modalidades de poesía narrativa. Finalmente, los géneros dramáticos abarcan determinadas formas de representación teatral de tradición popular, así como aquellas representaciones realizadas mediante el uso de títeres.

3.2.4.1. Poesía de tradición oral infantil

Centrándonos ahora en el contexto escolar en el que nos situamos, podríamos afirmar que la literatura de tradición oral infantil está constituida —si bien no únicamente— por aquellas canciones escenificadas como las denomina Cerrillo (2004): canciones tradicionales (con predominio de elementos líricos, en unos casos, y narrativos, en otros) que, en su origen, tienen un autor individual —casi siempre desconocido— pero que al ser aceptadas enseguida por una colectividad, pasan a ser anónimas, enriqueciéndose con variantes que surgen debido a su transmisión oral, a la intervención de la propia colectividad en el proceso de transmisión (quitando, cambiando o añadiendo elementos) y a los diversos tiempos y espacios en que se suelen interpretar. Cabe señalar aquí que en el contexto escolar tienen cabida no solo canciones escenificadas, sino canciones de juego no escenificadas, cuentos orales, etc. que también forman parte de la tradición oral.

Cerrillo las clasifica en canciones de rueda, de corro, de comba, de filas, de columpio, de grupos o simplemente, canciones infantiles. Estas canciones escenificadas infantiles suelen acompañarse de gestos o acciones que, a menudo, varían según la ubicación geográfica en la que nos encontremos. De ello veremos algunos ejemplos a lo largo de nuestra investigación con alumnos de muy diversas procedencias en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Estamos de acuerdo con Ceballos Viro (2016) cuando dice que “El corpus de poemas orales para la infancia es tan enorme y heterogéneo que cualquier clasificación que intentemos hacer de él, resultará imperfecta”. No obstante, y puesto que debíamos acotar nuestra investigación debido a razones en las que ya nos hemos detenido en anteriores apartados, necesitábamos crear una categorización ad hoc. Para ello, nos basamos en las clasificaciones de géneros de la literatura de tradición oral establecidas por autores como Rodríguez Marín, Gil García, Bravo-Villasante, Cervera, Pelegrín, Frenk, Pedrosa, Cerrillo, Aarne, Thompson y Uther, Morote y Ceballos Viro.

Llegados a este punto, nos detendremos aquí a fin de recordar las diferentes clasificaciones establecidas por dichos autores, las cuales nos sirvieron de base, como decíamos, para crear nuestra propia clasificación adaptada al contexto en el que situamos esta investigación. Procedemos a continuación a enumerarlas de manera cronológica.

En primer lugar, Rodríguez Marín (1882) estableció una clasificación de la poesía oral infantil que consta de adivinanzas, conjuros, canciones, juegos, nanas, oraciones, retahílas, rimas infantiles y romances, mientras que Gil García (1964) distinguía entre cantos de cuna, primeros cantos escolares, oraciones, cantos de Navidad, de Semana Santa y de Primavera; burlas y burletas, cantos humorísticos y satíricos, esdrújulas, de amoríos, militares, musicales, relatos rimados, cantos de relaciones, canciones animalísticas, canciones de corro y del Mambrú, canciones narrativas, históricas y gestas de Santos, romancillos, endechas y romances, cuentos de nunca acabar, cantos aglutinantes, ciclos de las mil mentiras, trabalenguas y adivinanzas.

En 1976, Carmen Bravo-Villasante diferenciaba entre oraciones, nanas, adivinanzas, fórmulas y retahílas de juego, canciones de corro y comba, trabalenguas, aguinaldos, piñatas, posadas, mentiras, patrañas y disparates, cuentos breves, principios y finales de cuento. En el año 1991 Juan Cervera, por su parte, realiza una distinción entre: juegos de manos, juegos de corro, retahílas, adivinanzas, canciones populares infantiles, rondas, cuentos populares, trabalenguas y fórmulas de sorteo, mientras que Ana Pelegrín, en 1993, establece la clasificación siguiente: diferencia entre juegos-rimas de movimiento y acción, juegos-rimas de corro, juegos-rima en fiestas anuales, retahílas, canciones, adivinanzas, romances y canciones narrativas.

Frenk, en el año 1997, realizaba la siguiente clasificación: rimas no cantadas (distinguiendo entre aquellas específicas para bebés, las infantiles y las destinadas para jugar a juegos), cantares (de amor, de la Naturaleza, de trabajo, de fiesta y juego, humorísticos y satíricos) y canciones. Pasamos de siglo y, ya en el año 2000, Pedrosa diferenciaba entre canción y canción tradicional, popular, culta e improvisada; romance, refrán, proverbio y dicho popular, juego infantil, retahíla, adivinanza, trabalenguas, brindis, oración, ensalmo, conjuro, pregón y otros como enigma, plegaria, acertijo, etc. Por su parte Cerrillo, en 2003, establece una clasificación basada en adivinanzas, burlas, canciones de estimulación, de corro, de comba, de rueda, escenificadas, de estación, de cuna o nanas, conjuros, ensalmos, fórmulas para echar a suertes, juegos mímicos, oraciones, suertes y trabalenguas.

A su vez, Ceballos Viro en 2016 establece una clasificación formada por nanas, retahílas de primeros años, trabalenguas, adivinanzas, oraciones, conjuros, ensalmos, burlas, canciones de juego verbal, canciones de tiempo y ocasión, canciones de juegos y de sorteo, canciones tradicionales y populares sin una atribución clara a juegos.

A partir del estudio de todas estas informaciones pudimos finalmente obtener la siguiente clasificación, que consideramos como la más adecuada para ordenar las muestras que recogeríamos en nuestra investigación y que queda reflejada a continuación:

1. Retahílas
2. Retahílas atrevidas
3. Canciones de palmas
4. Canciones de estimulación
5. Canciones de comba
6. Canciones de sorteo
7. Canciones de cuna o nanas
8. Canciones de excursión
9. Canciones de juegos en general
10. Canciones infantiles sin atribución definida
11. Villancicos o canciones de Navidad
12. Canciones de cumpleaños
13. Himnos
14. Nuevas canciones de moda

Decidimos excluir de esta clasificación tanto las oraciones como las rogativas por motivos de laicidad en el contexto educativo francés en que nos encontrábamos. Sin embargo, sí incluimos los villancicos o canciones de Navidad, ya que consideramos que, en ambos casos, los alumnos las perciben como parte del folclore de sus respectivas culturas de origen. Las consideramos más como canciones festivas que, en este contexto, conectan a los niños con las festividades propias de dichas culturas, despojándolas por tanto del carácter religioso que los adultos les podamos conferir.

Igualmente añadimos la categoría de himno, puesto que fueron dos las secciones en las que los alumnos nos cantaron de manera espontánea el himno de sus respectivos países, por lo que consideramos oportuno incluir esta categoría. Cabe señalar aquí que la categoría de himno no suele aparecer en las clasificaciones españolas ya que en el nuestro no existe letra.

En referencia a esto y, siguiendo las aportaciones de Moreno Luzón y Núñez Seijas, (2017) citado por Beas Miranda, Cívico Ariza, González García y Muñoz Galiano (2022), cabe apuntar aquí que los himnos son considerados como estímulos que contribuyen al fomento de sentimientos patrióticos, a la vez que ayudan a desarrollar una identidad colectiva y a avivar tanto la cohesión de la ciudadanía como la identidad nacional. En el caso de alumnos expatriados como los del Liceo Internacional, estas palabras cobran una importante dimensión.

Los citados autores defienden asimismo que “las letras de los himnos nacionales poseen cierta tendencia a enfatizar las tradiciones culturales, el territorio, la lengua o la religión como elementos estructurales”. Igualmente nos parece interesante destacar aquí cuando afirman que los himnos tienen un claro fin nacionalizador, ya que representan a una nación a la vez que fomentan y estimulan dicho sentimiento. Los símbolos son, por tanto, relevantes, ya que se relacionan con el origen, el desarrollo y la difusión de los nacionalismos a la vez que conforman el lenguaje de la identidad. Beas Miranda, Cívico Ariza, González García y Muñoz Galiano (2022). A su vez, Manuel García Pelayo (1981), considera que los símbolos, entre los que contamos los himnos, forman parte de los procesos de integración nacional y de diferenciación de unos países respecto a otros.

Recuerdan Beas Miranda, Cívico Ariza, González García y Muñoz Galiano (2022) que a Massimo D'Azeglio se le atribuye la frase: “Hemos hecho Italia, ahora hemos de hacer a los italianos”, pronunciada en la primera sesión del Parlamento italiano el 18 de febrero de 1861. Se considera, afirman los autores, que es este el sentido de que todavía hoy se cante a diario el

himno nacional o se jure a la bandera en las escuelas primarias de países como Canadá, México, Argentina o Estados Unidos. Si lo extrapolamos a las secciones japonesa y noruega de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, podemos dar fe de que así es, en ambos casos.

Continúan los mencionados autores afirmando que el nacionalismo es percibido no únicamente como un sentimiento de pertenencia, sino también como una manera de estar en el mundo. Reconocen a los himnos nacionales una función educativa, ya que integran a la población y la enculturizan en una serie de principios, valores o mitos clave para la formación de la ciudadanía nacional. “Las letras de los himnos transmiten conceptos relacionados con la nación (estimulan la capacidad intelectual), emociones (amor a la patria, odio a los invasores, alegría por un pasado heroico, entre otras) y criterios morales (defensa de la libertad, unión del pueblo o soberanía nacional)” Beas Miranda, Cívico Ariza, González García y Muñoz Galiano (2022), características todas ellas que forman parte del concepto de educación. Continúan estos autores señalando que se entiende por educación “un proceso en el que se desarrollan las competencias personales y sociales, que impulsa capacidades intelectuales, morales y emocionales de los sujetos y la integración en un contexto cultural, con base en las normas y los principios de convivencia de la sociedad a la que se pertenezca. En este sentido, la educación abarca no solo el ámbito personal, sino también el sociocultural, y los himnos nacionales actúan como un medio para una educación patriótica” (Beas Miranda, Cívico Ariza, González García y Muñoz Galiano, 2022).

Contextualizando este tema en nuestro país, en un pasado reciente los himnos han tenido cabida en las enseñanzas programadas para los niños españoles, concretamente para las niñas y durante la etapa llamada “de perfeccionamiento” comprendida entre los diez y los doce años. Los contenidos relacionados con la educación musical que proponía el Gobierno nacional en 1953 y que se encuentran recogidos en los Cuestionarios Nacionales, muestran diferencias significativas de acuerdo con el género del alumnado. Los contenidos musicales para el alumnado masculino fueron bautizados como Cuestionario de Canto. Sin embargo, aquellos asignados a las niñas fueron llamados Programa de Música para las Escuelas de niñas. En dicho programa podemos encontrar canciones religiosas como el Ave María, romances como El enrame de la fuente, nanas como Calla, niña, calla, himnos de la Falange como En pie, flechas de España, villancicos como Campanas de Belén, humorísticas como Fray Antón tenía una burra y otras propias de la tradición oral como Mambrú se fue a la guerra, Tiendo mi pañuelo,

El ramito verde, Cómo quieres que tenga la cara blanca, Rosalinda o Carta del rey. El programa de estudios para este periodo —que recordemos era llamado “de perfeccionamiento”— es menos preciso que en las dos etapas anteriores, probablemente a consecuencia de que esta etapa contaba con un carácter optativo o voluntario, frente a las dos anteriores que eran obligatorias.

Más tarde nos encontramos con el periodo de iniciación profesional —de los doce a los catorce años —en el que las canciones estudiadas por las niñas de la época son de muy variada tipología: romances como El Conde Olinos, canciones de trabajo como la Canción de siega de Salamanca o la Canción de recogida de la aceituna de Ciudad Real, humorísticas como Don Melitón, villancicos como Estando la Virgen María, himnos como En Pie, Camaradas, canciones de cuna (propias de Palencia), religiosas —entre las que se incluía el canto gregoriano— como Flos Virginum, y otras procedentes de distintas regiones, como el Villancico del Vestido (de Andalucía), El Picotín (de Burgos), María de las Nieves (de Granada) o Cómo Vives tan alta (de Toledo), son las propuestas del Gobierno de España que las niñas debían aprender en la escuela durante este período llamado de iniciación profesional.

Por último, cabe apuntar que igualmente añadimos la categoría de nuevas canciones de moda, ya que fueron tres secciones las que nos cantaron canciones de artistas pop, los cuales se encontraban muy en boga en el momento de realizar nuestras entrevistas.

Si bien ahondaremos en esta tipología de temas en el capítulo 7, nos gustaría, a este respecto, traer aquí las palabras de Cerrillo (1985) cuando habla del hecho de que “los más pequeños han hecho suyos textos que no fueron siquiera concebidos en ambientes infantiles ni se crearon pensando en ellos, como las canciones de moda que a cada momento se difunden en la radio y los niños adoptan como suyas, añadiéndoles además en ocasiones la correspondiente coreografía, lo cual nos recuerda el concepto de literatura ganada”.

Afirma Zumthor en su obra *Introduction à la poésie orale* (1983) que, si bien el diccionario de Leach (1949) aportaba treinta y tres definiciones distintas del término folclore, en su opinión la tendencia dominante consistía en aplicar la definición a partir de un punto de vista sociológico, es decir, dependiente de la situación en la que se encuentre. El folclore para Zumthor sería, por tanto, “un proceso de comunicación que, sea o no objeto de tradición, es accidental, aunque el hecho folclórico aparezca, lo más frecuentemente, como repetitivo y sus componentes puedan mantenerse estables durante periodos muy largos”.

Continúa el autor en su obra afirmando que esta definición resulta aplicable a toda poesía de carácter oral y que resulta necesario superar la oposición existente “entre lo que emerge y lo que se reproduce, entre lo actual, lo realizable y lo posible”. Interpretamos con esto que debemos despegarnos de la concepción previa existente sobre el folclore, que nos inclina a calificar como folclorización aquel movimiento histórico mediante el cual “una estructura social o una forma de discurso pierde progresivamente su función” (Zumthor, 1983).

Algo similar sucede con el adjetivo popular cuando nos referimos al concepto de poesía. Apunta Zumthor (1983) que:

La historia de la poesía oral no podría ignorar ese aspecto de la realidad. Sin embargo, nada nos autoriza a identificar popular con oral. Ya Montaigne, al hablar de poesía popular, se contentaba con glosarla como puramente natural —opuesta a la que es perfecta según el arte— en 1854, el *Boletín del Comité de la Lengua, de la Historia y de las Artes de Francia* mencionaba una poesía surgida espontáneamente en el seno de las masas y anónima —con exclusión de las obras que tienen un autor conocido y que el pueblo ha hecho suyas adoptándolas.

A su vez, Menéndez Pidal propuso definir como poesía popular a aquellas composiciones recientes y dirigidas a una amplia cantidad de destinatarios en un periodo de tiempo que podríamos calificar como breve, mientras que la poesía tradicional, para él, sería la formada por aquellas obras recibidas y asimiladas de manera colectiva por el gran público de manera continua y prolongada.

Afirman Cerrillo y Sánchez (2017) que:

El cancionero popular infantil hay que examinarlo y valorarlo como una parte más del conjunto de la poesía lírica española de tradición popular, aunque teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos y literarios —variados y, a veces, notablemente complejos— que transmiten las composiciones que forman parte de ese cancionero, y fijándonos en sus propias particularidades de perpetuación, pues, como dijo Diego Catalán (1970: 173), “cada generación que pasa se lleva irremisiblemente consigo, para siempre, una parte preciosa de la herencia tradicional”.

Igualmente traemos aquí las palabras de Cerrillo (1985) en las que nos recuerda que, tradicionalmente, en el mundo literario se ha asociado la poesía popular con la épica, dejando

la poesía lírica exclusivamente ligada a la tradición culta. Si bien la poesía lírica popular había avanzado durante la Edad Media, así como en los siglos XVI y XVII, fue en el siglo XIX cuando se le comienza a conceder un poco de enjundia y rigor, debido en parte al entusiasmo de los románticos europeos por revitalizar el folclore. Los cantares populares comienzan a gozar de un prestigio del que hasta entonces habían sido privados, y se empiezan a reflejar mediante escritos. Surgió de este modo la posibilidad de que su pervivencia fuera más allá de la pura tradición oral, así como su estudio.

Se trataba pues, de una poesía lírica popular cuya característica principal consistía en ser eminentemente viva: sometida a las influencias de todos y cada uno de sus transmisores, de los lugares en los que se interpretaba. Dado su carácter oral, sus posibilidades de modificación eran —nos atrevemos a decir— casi infinitas.

Cerrillo (1985) prefiere hablar de “lírica popular de tradición infantil” y destaca como elementos principales de este tipo de composiciones su tono coloquial, la frecuente aparición de estructuras repetitivas, composiciones breves, métrica y personajes variados, rimas reguladas y sencillez en las expresiones.

Cabría preguntarnos igualmente dónde se encontraría el límite entre la lírica popular de tradición infantil y aquella destinada al público adulto, resultando difícil responder con exactitud, pues más allá de las canciones de cuna o nanas, retahílas y adivinanzas, en cuántas ocasiones los niños no se han apropiado —y continúan haciéndolo— de canciones y textos que no fueron pensados para ellos.

Continúa Zumthor (1983) apuntando que, al respecto de la poesía oral, existen en nuestro pasado más reciente ejemplos como numerosas composiciones escritas que nacieron como poemas y que posteriormente fueron musicados para convertirse en canciones, que aún hoy recordamos en nuestro repertorio de canciones infantiles orales. Asimismo, y a la inversa, se pregunta el autor cuántos poemas y cuentos escritos fueron extraídos de tradiciones populares transmitidas previamente de manera oral.

Este mismo autor expone varios ejemplos representativos de conocimiento de canciones tradicionales en la década de 1980: por término medio, los adultos franceses conocían entre veinte y setenta canciones completas (Zumthor, 1991, p. 77).

En este sentido, afirma Ceballos Viro:

La poesía infantil vive en gran medida vinculada a la música, pero también al juego. Este repertorio, además, no conoce fronteras: existen parecidos muy notables y sorprendentes en la tipología de juegos infantiles tradicionales en toda Europa (González Gil, 1993). En España podemos jugar a La gallinita ciega, en Alemania a *Blinde Kuh* (La vaca ciega), en Inglaterra al *Blind Man's Buff* (El paño del ciego), en Francia a *Colin-maillard*, en Italia a la *Mosca cieca*... y en todos los casos se trata del mismo juego, muchas veces repitiendo textos parecidos.

Tanto Cerrillo (1993) como Pelegrín (1992) definieron las principales características de la poesía de tradición oral infantil: su relación con el *nonsense* a favor del juego fonético, su actualización con temas y personajes recientes, la sencillez expresiva, la repetición de palabras y las anáforas, así como la brevedad y la preponderancia del verso de arte menor, fundamentalmente. Pelegrín hizo hincapié además en la combinación de lenguaje verbal, gestual y sonoro pues, en efecto, no se trata solamente de textos aislables sino, en muchas ocasiones, de “juegos-rima” con un importante factor de teatralidad.

Una vez definido lo que se entiende por género poético cabe señalar que, dentro de la tradición oral, este puede dividirse en diferentes tipos. Respecto a esto, se establece que, al no haber un consenso al respecto, se hace alusión a la clasificación propuesta por autores relevantes en este ámbito. De esta forma, consideramos que los tipos existentes son los que se presentan a continuación.

Los subgéneros de la poesía de tradición oral infantil abarcan una amplia variedad de manifestaciones que combinan ritmo, rima y oralidad. Entre ellos destacan las coplas, definidas como composiciones poéticas formadas por cuatro versos de arte menor, generalmente con rima asonante en los versos pares (Carreño, 2015). Estas piezas aparecen con frecuencia en los cancioneros tradicionales y abordan temáticas muy diversas, como hechos históricos, el trabajo, las fiestas populares, las burlas y sátiras, el baile, la música, los acontecimientos legendarios, el amor o las lamentaciones, así como rimas infantiles y proverbiales (Sánchez, 2017). Además, su métrica coincide con la unidad melódica propia del español, lo que refuerza su carácter cercano al habla cotidiana y favorece su transmisión oral.

Dentro de este conjunto también se incluyen las oraciones, un subgénero poético vinculado principalmente a la doctrina cristiana, como el Padrenuestro o fórmulas tradicionales como *Cuatro esquinitas tiene mi cama*. Se trata de textos orales con estructura similar a la

canción popular, aunque no se cantan. Su composición en estrofas de versos de arte menor facilita su memorización, lo que explica su arraigo en la tradición infantil (García Padrino, 2017). Por su parte, los trabalenguas se definen como frases de difícil pronunciación que suponen un reto para quien las recita, al compartir sonidos similares que deben articularse con fluidez (Holguín y Zambrano, 2021). Más allá de su dimensión lúdica, estos textos despiertan gran interés en los niños y contribuyen al desarrollo de habilidades lingüísticas.

Las adivinanzas constituyen otro subgénero relevante y pueden definirse como acertijos o enigmas destinados al entretenimiento, cuya función principal es lúdica. Se caracterizan por presentar una formulación rimada y una solución implícita o explícita, lo que justifica su inclusión dentro de los géneros poéticos (Calderón et al., 2014). Asimismo, los villancicos y las nanas son piezas estructuradas en estrofas de dos a seis versos, generalmente de arte menor, con rima consonante o asonante en los versos pares y un uso frecuente de repeticiones y metáforas. Este tipo de literatura se asocia a momentos concretos, como la Navidad en el caso de los villancicos o la noche y el descanso infantil en el caso de las nanas.

Las retahílas hacen referencia a juegos sonoros y rítmicos de palabras, con o sin sentido, que pueden transmitir mensajes específicos o trabajar valores (Sotelo, 2021). A menudo se describen como poemas en los que se combinan el juego, el ritmo y la rima. En este ámbito resulta especialmente significativa la obra *Cada cual atiende su juego*, que recoge numerosos ejemplos de retahílas transmitidas de generación en generación (Pelegrín, 2008).

La canción constituye una forma de expresión oral que une música y poesía con el fin de comunicar emociones o mensajes de manera artística. Dentro de este subgénero se distinguen diversas modalidades. La canción tradicional puede adoptar formas narrativas, seriadas, líricas o épicas y, aunque creada por un autor individual, es aceptada y asimilada por la comunidad, transmitiéndose oralmente entre generaciones. Su tipología incluye canciones vinculadas a las etapas de la vida y a las festividades anuales, como las propias de romerías. En cambio, la canción popular es aceptada pero no asimilada plenamente por el pueblo y suele tener una vigencia limitada, desapareciendo con el tiempo, como ocurre con ciertas canciones de moda o las coplas de ciego.

Por otro lado, la canción culta se caracteriza por tener un autor letrado, generalmente un escritor-músico profesional, como sucede con las cantigas de los trovadores galaico-portugueses o las composiciones promovidas por Alfonso X el Sabio. La canción improvisada,

en cambio, surge en el mismo momento de su ejecución por parte de un poeta-músico y, por lo general, no se transmite; un ejemplo de este tipo serían las quintillas propias de algunas zonas de Castilla-La Mancha y Andalucía.

El romance es una canción tradicional de carácter narrativo, compuesta por versos octosílabos con rima asonante regular en los versos pares, como ocurre en textos tan conocidos como *Estaba el señor Don Gato*. Junto a él se sitúan el refrán, el proverbio y el dicho popular, que se encuadran dentro del género paremiológico y se definen como sentencias breves, de rima sencilla, que expresan conocimientos, juicios morales o saberes populares.

Asimismo, el juego infantil se concibe como un ritual lúdico practicado por niños y jóvenes con fines recreativos y socializadores. En muchos casos incorpora mímica, canciones, gestos o bailes, como ocurre en las canciones de corro, de palmas, de comba o de sorteo. Otros subgéneros relevantes son el brindis, una composición en verso de carácter báquico que se recita en contextos festivos; el ensalmo, entendido como un discurso dirigido a una divinidad o figura sagrada con la finalidad de obtener una curación milagrosa; y el conjuro, que persigue exigir o provocar un favor mágico, ya sea beneficioso o perjudicial.

Finalmente, el pregón se define como una composición en verso destinada a alabar una mercancía con fines comerciales. A estos subgéneros se suman otros como las plegarias, los enigmas y los acertijos, que completan el rico y diverso panorama de la poesía de tradición oral infantil.

En cuanto a los aspectos más destacados del género poético, podemos apuntar que este constituye una de las manifestaciones literarias más antiguas y universales, caracterizada por una especial concentración expresiva y por la búsqueda de efectos estéticos a través del lenguaje. A diferencia de otros géneros, la poesía se fundamenta en la función poética del lenguaje, entendida en términos jakobsonianos como la orientación del discurso hacia su propio mensaje (Jakobson, 1987), lo cual implica una atención consciente a su forma, su ritmo y su capacidad evocadora. De este modo, la poesía no solo comunica contenidos, sino que explora las posibilidades expresivas y simbólicas del lenguaje, generando significados que trascienden lo referencial.

Uno de los rasgos centrales de este género es la métrica, que comprende la organización del verso en función del cómputo silábico, la distribución acentual y el uso de la rima o de pausas estructurales. Como señalan Quilis (1993) y Domínguez Caparrós (2001), la métrica

opera como un sistema regulado que contribuye a la musicalidad del poema y a la percepción de patrones formales, favoreciendo la identificación de estructuras y la intensificación del sentido.

Otro aspecto fundamental del género poético es el uso sistemático de recursos retóricos y figuras literarias, que posibilitan la creación de imágenes, asociaciones inesperadas y desplazamientos de significado. La metáfora, la metonimia, la comparación o la anáfora contribuyen a la densidad semántica del poema, abriendo múltiples niveles de interpretación. Esta dimensión connotativa es, según Culler (2015), uno de los rasgos que distingue la lírica dentro del sistema literario, al privilegiar la experiencia subjetiva y la expresión concentrada de emociones, pensamientos o percepciones.

A estas consideraciones clásicas debe añadirse la perspectiva de la poesía como práctica cultural y educativa, ampliamente defendida por Cerrillo (2010), para quien la poesía constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la sensibilidad estética y de la competencia literaria, especialmente en la infancia y la juventud. Su trabajo subraya que la poesía favorece la apreciación de la belleza verbal, la interiorización del ritmo y la musicalidad, y la construcción de la subjetividad a través de la palabra poética. Asimismo, destaca la importancia de la oralidad y de la vinculación entre la poesía y la tradición folklórica —como adivinanzas, retahílas, canciones o romances—, elementos que conforman una base cultural compartida y facilitan el acceso temprano al género. En este sentido, Cerrillo considera que la poesía debe ocupar un lugar central en la educación literaria por su capacidad para estimular la imaginación, favorecer la memorización significativa y propiciar la interpretación personal del texto poético.

Así, el género poético puede entenderse como una forma de conocimiento y de exploración estética que articula tradición y renovación, y que mantiene su vigencia en la contemporaneidad gracias a su plasticidad formal y a su profundo vínculo con la experiencia humana.

Es gracias a investigadores como Rodrigo Caro, Alonso de Ledesma, Rodríguez Marín, Aurelio Espinosa, Rodríguez Almodóvar, Bravo-Villasante, Pedro Cerrillo, Arturo Medina o Jaime García Padrino, que somos conscientes de la gran variedad y riqueza de la poesía infantil. Estos autores han buceado en la tradición del folclore infantil, permitiéndonos disfrutar de una enorme variedad de nanas, villancicos, oraciones, adivinanzas, retahílas, trabalenguas,

canciones de corro, de comba, refranes, aleluyas, etc. que conforman el repertorio de tradición lírica infantil de nuestro país.

Los niños, a medida que van creciendo, aprenden los colores, los números y un sinfín de saberes básicos a través de canciones con versos que riman entre sí. Los refranes y las adivinanzas, por poner solo dos ejemplos, son parte de la memoria colectiva de un pueblo que los niños heredan al nacer en un lugar determinado del planeta.

En ciertas composiciones poéticas es importante que tengamos en cuenta que el niño es protagonista, pero no es emisor sino receptor ya que, debido a su corta edad, no es capaz aún de reproducir estas composiciones, sino simplemente escucharlas. Se precisa la figura del adulto como emisor. Sucede así en el caso de las nanas o canciones de cuna, de las canciones de estimulación, etc.

Sin embargo, al contrario de lo que sucede con las nanas o canciones de cuna, en las canciones de corro, de comba, de palmas o de sorteo, el niño se erige en protagonista absoluto de las mismas: es emisor, pero también es protagonista y destinatario. Bravo-Villasante (1971), señala a este respecto que estas composiciones líricas se transmiten de niño a niño, sin tener la oportunidad de ser contaminadas por la intervención de un adulto. Constituye esta una característica específica de estas composiciones.

Además de esto, existen otros rasgos específicos de las composiciones líricas o poéticas infantiles, entre los que podríamos destacar lo absurdo de sus contenidos, que a menudo carecen de sentido y obedecen puramente a la imaginación del niño, la cual no se encuentra aún sometida a la razón del mundo adulto, a las reglas que rigen el mundo. Ejemplos de esto serían “Al olor de las sardinas / el gato ha resucitado” (El señor don Gato), o “la gente que pasaba oía ‘chas’, / era su mujer que bailaba el chachachá” (Don Federico).

El objetivo de estas poesías o retahílas es puramente lúdico: “Y si el juego, lo lúdico, es la vía natural de adquisición de la competencia literaria en el niño, no hay duda de que el discurso poético puede contribuir a ello de modo especial. El juego fónico, el juego semántico, la transgresión de la norma están presentes una y otra vez, en ocasiones con resultados muy afortunados” (Bravo-Villasante, 2000, p. 51).

Cerrillo señala a este respecto la rima, el paralelismo, las repeticiones, los encadenamientos, los estribillos, entre otros medios compartidos en la lírica infantil, como

elementos comunes en todos ellos. Igualmente llama la atención sobre aquellas convenciones retóricas —metáforas, juegos de palabras, paradojas, onomatopeyas— de las que son portadoras (Cerrillo, 1993, p. 71-72).

3.2.4.2. Narrativa de tradición oral infantil

En el año 2004, Uther realiza un cambio a las categorías establecidas por Aarne y Thompson, que daría lugar por tanto a la clasificación de Aarne-Thompson-Uther, que distingue en su clasificación final (de 2004) entre cuentos de animales, maravillosos y cuentos de la vida cotidiana; de fórmula y no clasificados; chistes y anécdotas, cuentos religiosos y sobre ogros estúpidos. Morote, en el año 2008, establece la siguiente relación: el misterio de Elche (drama sacro-lírico), leyendas, cuentos, mitos, fábulas, coplas amorosas, oraciones, adivinanzas, coplas de trabajo, trabalenguas, nanas, canciones de juegos, villancicos, retahílas, romances, refranes, leyendas, fábulas y canciones romanceadas.

Llegados a este punto, se hace necesario que hagamos referencia a los tipos de obras o géneros que se pueden encontrar dentro del género narrativo. Estos son los que se presentan a continuación:

Los géneros narrativos de la tradición oral comprenden diversas formas de relato transmitidas de generación en generación. Entre ellos se encuentra el mito, entendido como una narración oral que se desarrolla en un tiempo protohistórico o en el origen mismo de la comunidad. Este tipo de relatos suele estar protagonizado por dioses, semidioses o héroes culturales y presenta una marcada dimensión religiosa, como ocurre en mitos clásicos tales como *Jasón y Medea*.

Otro género narrativo fundamental es la leyenda, que se caracteriza por situarse en un lugar concreto, estrechamente vinculado a la comunidad que la transmite. Aunque se desarrolla en un tiempo pasado, este es considerado histórico dentro de dicha comunidad, lo que confiere a la leyenda un carácter verosímil y creíble. Un ejemplo de este tipo de narración es la leyenda de *la mula coja del Cabo de Gata*.

El cuento, por su parte, se define como una narración oral ambientada en un tiempo y un espacio indeterminados, lo que suele reflejarse en fórmulas iniciales como “Hace mucho tiempo...”. Estas historias están protagonizadas por personajes simbólicos y ficticios que, dentro de la comunidad transmisora, son percibidos como inverosímiles, reforzando así su carácter imaginativo y universal.

A este conjunto se suma la fábula, un relato breve de tradición oral, generalmente protagonizado por animales u objetos personificados, cuya finalidad principal es didáctica o moralizante. A través de situaciones sencillas y simbólicas, la fábula transmite una enseñanza o moraleja explícita o implícita, lo que ha favorecido su uso tanto en el ámbito educativo como en la formación ética de niños y niñas.

Finalmente, la historia real engloba relatos breves en los que las personas narran recuerdos vinculados a su experiencia personal, ya sea sobre su pasado o sobre su vida cotidiana. Este tipo de narraciones incluye informaciones de carácter etnográfico relacionadas con la estructura familiar, los modos de vida, las fiestas, las creencias, las formas de relación social, el sistema educativo o acontecimientos históricos relevantes como procesos migratorios o conflictos bélicos.

El género narrativo infantil oral constituye uno de los pilares de la literatura infantil y uno de los sistemas narrativos más antiguos y universales. Desde la antropología literaria, el folklore y los estudios narratológicos, autores como Cerrillo, Colomer y Rodríguez Almodóvar han analizado su estructura, función y pervivencia. Lejos de ser una forma rudimentaria de narración, la narrativa oral infantil representa un complejo entramado simbólico, estético y social que ha cumplido un papel fundamental en la formación cultural de la infancia.

La primera característica del género narrativo oral infantil es su origen colectivo. Según Soriano (1975), los relatos orales no pertenecen a un autor identificable, sino que son el resultado de una tradición común que se ha construido a lo largo del tiempo. Esta autoría colectiva permite que la narración se adapte a cada contexto cultural, produciendo múltiples variantes que enriquecen el acervo folklórico.

La oralidad implica un modo de transmisión performativo: los relatos se actualizan cada vez que son contados. Propp (1928/1971) ya señalaba que esta transmisión viva no impide que los cuentos conserven una estructura estable, sino que reafirma su carácter dinámico. Esta flexibilidad explica la enorme plasticidad del género oral y su capacidad de adaptación a generaciones y contextos diferentes.

Uno de los aportes más influyentes al estudio del género narrativo oral infantil procede de la morfología estructural propuesta por Propp. En *Morfología del cuento* (1928/1971), el autor demuestra que los cuentos maravillosos se organizan según funciones narrativas constantes: la falta, la partida, la intervención mágica, la prueba, la recompensa, entre otras.

Estas secuencias estables permiten que el oyente infantil anticipe el desarrollo de la acción, lo que favorece la comprensión narrativa.

Los estudios tipológicos de Aarne y Thompson (1961), ampliados posteriormente por Uther (2004), clasifican los cuentos según tipos y motivos recurrentes en diversas culturas. Este sistema ha sido adaptado con rigor al ámbito hispánico por Camarena y Chevalier (1995–2003), quienes ofrecen el catálogo más exhaustivo del cuento folklórico español.

La estructura narrativa clara, acumulativa y rítmica del género oral ha sido señalada por Cerrillo (2010) y Colomer (1999) como un rasgo esencial para la formación literaria de la infancia. La presencia de repeticiones, paralelismos, secuencias ternarias y fórmulas de apertura y cierre (“Érase una vez...”, “Colorín, colorado...”) facilita la memorización y genera un marco de escucha seguro.

La narrativa oral infantil está profundamente vinculada —como ya dijimos anteriormente— a la dimensión simbólica. Recordemos aquí las aportaciones de Bettelheim (1975) al respecto, quien sostiene que los cuentos permiten al niño enfrentarse a conflictos internos esenciales —como el miedo o la separación— de manera metafórica, segura y emocionalmente significativa, y afirma que esta interpretación simbólica favorece el crecimiento psicológico y la elaboración emocional.

La dimensión simbólica se relaciona estrechamente con la universalidad del género. Thompson (1951), Uther (2004) y Rodríguez Almodóvar (1982, 1993) han mostrado que los cuentos tradicionales comparten motivos, personajes y estructuras más allá de fronteras culturales. Esta universalidad permite que los niños de contextos diversos reconozcan experiencias humanas comunes en los relatos.

Zipes (2006) subraya la función crítica de la narrativa oral: los cuentos no solo transmiten valores culturales, sino que también ofrecen modelos alternativos, subversivos o emancipadores. En este sentido, la narrativa oral es un espacio privilegiado para explorar tensiones sociales y representar voces marginales.

Una característica distintiva del género narrativo oral infantil es su dimensión musical y lúdica. Adivinanzas, retahílas, juegos de palmas y fórmulas rítmicas acompañan frecuentemente los relatos. García Padrino (1992) y Cerrillo (2010) indican que esta

musicalidad estimula la memoria, favorece la oralización del texto y genera una experiencia estética temprana.

Esta dimensión lúdica se complementa con la participación activa del oyente. La narración oral no es un acto pasivo: el niño anticipa, completa frases, repite fórmulas y se implica emocionalmente en el relato. La intervención colectiva convierte el cuento oral en una experiencia compartida que fortalece vínculos afectivos y comunitarios (Colomer, 1999).

Diversos autores coinciden en destacar la multifuncionalidad del género narrativo oral:

Por una parte, autores como Colomer (1999) y Cerrillo (2010) resaltan su función educativa, argumentando que el género narrativo oral infantil ayuda al niño a organizar la experiencia, comprender el mundo y adquirir esquemas cognitivos y narrativos. Otros, como Soriano (1975) señalan su función estética, ya que contribuye a introducir al niño en la belleza del lenguaje, el ritmo y la imaginación literaria.

Por otra parte, autores como Zipes (2006) y Rodríguez Almodóvar (1993) indican su función social, al actuar como un vehículo transmisor de valores culturales, que refuerza la identidad comunitaria y fomenta la cohesión social y, por último, autores como el ya mencionado Bettelheim (1975) destacan su función psicológica, al facilitar la elaboración emocional y el desarrollo de la autonomía en el niño.

En resumen, el género narrativo infantil oral se caracteriza por su origen colectivo, su estructura estable, su dimensión rítmica y repetitiva, su simbolismo profundo y su vocación universal. Su relevancia reside no solo en su valor estético, sino también en su función educativa, social y emocional. Las aportaciones de especialistas como Propp, Soriano, Cerrillo, Colomer, Bettelheim, Zipes, Rodríguez Almodóvar y Camarena avalan la importancia del género oral como parte esencial de la educación literaria y cultural de la infancia.

Dentro del género narrativo podemos distinguir los siguientes subgéneros: mito, leyenda, cuento, fábula e historia real.

Si hablamos del género narrativo infantil, debemos por fuerza hablar del cuento. Se sabe que el cuento surgió hace miles de años y que fue transmitido de manera oral (Anderson, 1979; Propp, 198, citados por Ramón Torrijos, 2005).

Apuntaba Bettina Hürlimann al respecto de los cuentos que de ellos se decía antiguamente que andan en boca, como si de esta frase se desprendiera el hecho de que nacieron los cuentos yendo de boca en boca y que, en ese recorrido, se fueron transformando. (Hürlimann, 1968).

Como señala Anderson (1979), encontramos el cuento asociado a otros géneros como la historia, la mitografía, la poesía, el drama, la oratoria, la didáctica, y bajo numerosas formas como el mito, la leyenda, la fábula, el apólogo, la epopeya, el chiste, el idilio, la anécdota, la utopía, la carta, el milagro, la hagiografía, el bestiario, el caso curioso, la crónica de viaje, la descripción del sueño, etc. Algunas de estas formas continúan vigentes hoy en día (Anderson, 1979, p. 20; citado en Ramón Torrijos, 2005).

Por tanto, si nos remitimos a sus orígenes, el cuento parece ser el género más antiguo, ya que se cultivaba (de manera oral, como hemos visto) mucho antes de ser considerado un género literario.

Lo curioso de los cuentos es que, en sus orígenes, no estaban destinados a un público infantil, sino que se trataba de narraciones dirigidas al adulto, que fueron poco a poco transformándose en composiciones recreativas destinadas a entretener a los más pequeños, como mencionamos con anterioridad.

Un dato extremadamente interesante es que, por el hecho de que en los cuentos se citan costumbres antiquísimas de los pueblos y relaciones, más antiguas todavía, de esos pueblos entre sí, el cuento constituye en sí mismo un objeto importante de la investigación sobre el folclore y la etnología (Hürlimann, 1982).

3.2.4.3. El teatro de tradición oral

Concluiremos este apartado con el género dramático, el cual posee como característica principal la representación de acciones a través del diálogo entre personajes, ya que ha sido concebido para ser interpretado sobre un escenario y frente a un público. Si nos centramos en la literatura de tradición oral, este género dramático también ha tenido su lugar, aunque con algunas diferencias con respecto a los textos dramáticos de carácter escrito y formal.

Por otra parte, el género dramático infantil es una categoría de obras teatrales que se dirigen específicamente para niños. Este género adapta el drama y el teatro a una audiencia infantil, enfocándose en temas y personajes accesibles a los niños y entretenidos, de manera

que se potencie su comprensión y disfrute. Las características principales del género dramático en la tradición oral infantil incluyen el carácter colectivo (es decir, la participación comunitaria en su representación y conservación), el margen para la improvisación, y la interacción con el público.

La propia infancia, de forma espontánea, realiza juegos de tipo dramático, y representan situaciones cotidianas o fantásticas, partiendo del llamado juego simbólico del que nos habla Piaget y que aparece en el niño en torno a los dos años de edad. Esto constituye un ejemplo claro de cómo el género dramático se manifiesta naturalmente y de manera totalmente espontánea en la infancia. En estos juegos, los niños tienden a representar aquellos roles que observan en su entorno más inmediato, como suelen ser los de los padres, maestros, médicos, héroes o animales, a través del diálogo y la acción.

El género dramático de tradición oral se halla de algún modo en combinación con otros géneros. También la propia narración oral de cuentos, desde tiempo atrás pero más aún tras la profesionalización de los cuentacuentos, tiene un componente teatral, como la representación de voces de personajes, y cierta escenificación gestual y escenográfica en muchas ocasiones.

Igualmente, se mezclan elementos de tipo dramático en ciertas canciones y juegos poéticos infantiles, en las que los niños realizan ciertas acciones o gestos durante su ejecución; pensemos, por ejemplo, en “Tengo una vaca lechera”, o en “Al escondite inglés, / sin mover las manos ni los pies”.

Para Pelegrín (1993), los juegos-rimas constituyen en sí pequeñas escenas teatrales, con los elementos básicos de una estructura dramática. Aparece en ellos un lenguaje tanto verbal como corporal que acompaña al poema lúdico, transformándolo en un juego dramático codificado en la tradición oral.

Junto al texto poético, el principal lenguaje es el gesto, el ritmo corporal que, en ocasiones, como afirma la autora, subraya la significación del texto, la amplía y prolonga o incluso llega a reemplazar su significado. Hablábamos más arriba de las canciones escenificadas, de la interesante vinculación entre lo escénico y lo poético, y parece ahora el momento de retomar las palabras de Cerrillo (2004) con las que definió las canciones escenificadas como aquellas canciones tradicionales (con elementos líricos predominando en unos casos y elementos narrativos en otros) con un autor individual (casi siempre anónimo), que son aceptadas enseguida por un grupo de personas y se van enriqueciendo debido a su

transmisión oral, la cual da paso a nuevas variantes gracias a la intervención de la propia colectividad en el proceso de transmisión, así como a los diversos tiempos y espacios en los que se suelen interpretar.

En primer lugar, comenzaremos por establecer que dentro del género teatral se incluyen todas aquellas obras dramáticas escritas que los pueblos han ido memorizando, consecuencia directa del hecho de que han sido representadas de forma periódica en ciertos lugares. Dicha memorización, aunque sea de forma parcial, ha dado lugar a su transmisión de manera oral a lo largo del tiempo (Omatos, 1994). Respecto a esto, Morote (2008) hace alusión a dos obras concretas que cumplen con estas características. Estas son: *El Misterio* de Elche y el *Belén de Tiristi* de Alcoi.

Pero además de esto, tal vez la manifestación que mejor representa el teatro de tradición oral infantil es el teatro de títeres (Ceballos Viro, 2016, p. 280). Desde tiempo inmemorial, los argumentos sencillos de estas obras han pasado de boca en boca sin necesidad de ponerse por escrito (caso excepcional es, sin embargo, el legado de grandísimos titiriteros como Javier Villafañe, o algunas iniciativas escolares, como la de Gasset, 1977). El teatro de títeres y de marionetas incluye también el teatro de sombras y el más actual teatro de objetos, para público infantil.

Si nos centramos en el género teatral infantil, veremos que este se caracteriza por una cierta falta de interés por parte de los estudiosos en el tema. Si bien el género lírico y el narrativo cuentan con numerosas aportaciones, el género teatral podría ser considerado como el gran olvidado de la literatura infantil.

3.3. La literatura de tradición oral infantil en el contexto escolar

La literatura de tradición oral infantil en el contexto escolar constituye un recurso pedagógico muy valioso, ya que permite a los niños más pequeños entrar en contacto con historias, valores y tradiciones culturales de una manera que les resulta a la vez lúdica y cercana.

Hace casi un siglo, decía Elena Fortún acerca de la narración oral de cuentos:

En el año [19]35, ya se hablaba en la Normal de Madrid [Escuela de Magisterio] de hacer obligatoria la asignatura de Narración de Cuentos. Se consideraba que no existe un auxiliar pedagógico tan eficaz como el cuento para educar la atención, como cauce

de la capacidad imaginativa, como base moral, como principio de la educación literaria y como enriquecedor del lenguaje. (Fortún, 1941/2008, p. 18)

A partir de estas ideas, presentaremos aquí algunos puntos clave sobre la gran importancia que tiene la literatura de tradición oral infantil en el contexto escolar, así como las posibilidades de implementación en el mismo:

Contribuye al desarrollo del lenguaje en el niño: la literatura de tradición oral infantil ayuda a desarrollar la expresión verbal y la escucha activa en los pequeños. Al escuchar y repetir cuentos, rimas, canciones o trabalenguas, los niños logran mejorar no solo su vocabulario, sino también su pronunciación y su capacidad para estructurar ideas de una manera lógica en su cerebro.

Fomenta la imaginación y la creatividad: las historias contadas a través de la literatura de tradición oral infantil, especialmente aquellas en las que intervienen elementos fantásticos, permiten a los niños imaginar y visualizar escenas, contextos y personajes. Este proceso creativo resulta fundamental para el desarrollo de su pensamiento abstracto y sus habilidades narrativas.

Refuerza la identidad del niño y su sentimiento de pertenencia a su cultura: como su propio nombre indica, la literatura de tradición oral infantil suele incluir tradiciones y valores culturales. Al escuchar estas historias, se facilita que los niños puedan aprender sobre su herencia cultural, así como que aprendan a valorar las diferencias y similitudes de su propia cultura con otras, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.

Contribuye al desarrollo de los valores morales en los niños: muchas historias contenidas en la literatura de tradición oral infantil incluyen moralejas o enseñanzas que promueven valores tales como la honestidad, la amistad, la empatía y el respeto. Estas enseñanzas son absorbidas por los niños de forma natural y pueden constituir una excelente base para posteriores reflexiones y debates dentro del ámbito escolar.

Promueven la participación e interacción entre alumnos: la literatura de tradición oral infantil permite la participación activa del alumno, ya sea a través de la repetición de palabras o frases, la imitación de sonidos o gestos, o mediante la respuesta a preguntas formuladas, lo que fomenta la interacción entre los niños y sus educadores y logra mejorar la confianza de los niños en la expresión de sus ideas.

Flexibilidad: la literatura de tradición oral es flexible y es capaz de adaptarse a aquellos contextos y necesidades específicas de los maestros, quienes podrán usarla para contextualizar —por ejemplo— el inicio de un tema nuevo, para reforzar los contenidos trabajados en una lección o para facilitar un ambiente de relajación y creatividad en el aula.

En resumen, existen multitud de actividades que se podrían llevar a cabo en el aula, tales como la narración de cuentos populares, fomentando que los estudiantes escuchen y luego cuenten historias, recreando personajes y escenas; o cantar canciones tradicionales para enseñar conceptos básicos como los números, el alfabeto, o valores morales, o la creación de historias en grupo para involucrar a los niños en la creación de cuentos o rimas, permitiendo que ellos mismos contribuyan a dichas creaciones con sus propias ideas.

La literatura de tradición oral infantil en el contexto escolar constituye una herramienta pedagógica rica, dinámica, versátil y llena de posibilidades, resultando ideal para el desarrollo integral de los niños en edad escolar.

Siguiendo a Gómez López y Pedrosa (2003) deberá llegar el día en que se estudien en los departamentos de lengua y literatura de las facultades universitarias aquellos archivos conteniendo los documentos orales para su estudio e investigación, al igual que se hace con los archivos escritos.

A la hora de abordar la inclusión de la literatura de tradición oral infantil en el aula, cabe la posibilidad de que nos enfrentemos a varios problemas: por un lado, no solo la falta de interés del alumnado por el arte de la literatura, sino también el déficit de conocimientos básicos en cuanto a la misma, ya que con frecuencia la conciben como algo lejano y ajeno a sus gustos e intereses, pasado de moda. Asimismo, el desconocimiento de la misma por parte del profesorado puede suponer otro hándicap a la hora de afrontar el proceso de su enseñanza.

Al igual que decíamos al referirnos a la enseñanza de la literatura en las facultades universitarias, reflejamos aquí la siguiente reflexión, aportada por Muñoz Muñoz en 2014:

No debe darse la circunstancia de que un importante número de maestras y de maestros en infantil y primaria desconozcan muchas de las canciones populares infantiles y otras canciones populares. Ese déficit del profesorado tiene su origen en la formación inicial, al no tener estas canciones un suficiente tratamiento en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Gómez López y Pedrosa (2003), muy conscientes de esta problemática por parte de las dos partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, abogan en su obra por propuestas concretas para abordar esta cuestión.

Es aquí donde podemos valernos de las herramientas existentes que pueden venir en nuestra ayuda, como los talleres para su inclusión, ya que —siguiendo a López Valero, citado por Gómez López y Pedrosa (2003)— estos suponen una técnica de trabajo que posee una concepción globalizadora, ya que afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: cambia no solo el rol del docente, sino también la orientación de la clase. Continúa la autora afirmando que, a través de la implementación de los talleres en la clase de lengua y literatura, la relación entre el profesor y el alumno se hará más cercana, dando lugar asimismo a un aumento del nivel de cohesión entre los propios alumnos, lo que redundará en una mejora del proceso educativo.

Introducir la literatura de tradición oral infantil en las aulas a través de talleres no significaría dejar de lado los conocimientos teóricos, sino que estos se hallarían de manera contextualizada en la vida social del alumnado, sin que por ello dejen de pertenecer al currículum educativo. Al contrario: se trataría de algo parecido a lo que hoy conocemos como la clase invertida o flipped classroom, en la que el alumno se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, siendo en todo momento consciente de la utilidad y del provecho que extraerá de lo que aprenda en el aula.

Debemos decir a este respecto que la clase invertida y los talleres se encuentran íntimamente relacionados, ya que juntos forman una potente combinación para que se pueda llevar a cabo un proceso de aprendizaje más activo y participativo que en una clase magistral tradicional. La clase invertida (ScienceDirect, s. f.). en la que los alumnos estudian contenidos de manera independiente para su posterior aplicación en el aula, constituye el escenario perfecto para implementar talleres, pues al tratarse de actividades prácticas y de carácter colaborativo, complementan la teoría aprendida fuera de clase y permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera creativa y significativa para ellos.

Para terminar, añadiremos únicamente que el aprendizaje a través de una perspectiva lúdica hace que el alumno aprenda sin darse cuenta de que está trabajando, haciendo suya la aportación de la célebre pedagoga María Montessori cuando decía, al ver que sus alumnos

trabajaban sin pedirle ayuda a cada momento, “ahora trabajan como si yo no estuviera” (cita atribuida; *Wikipedia*, s. f.).

Otra cuestión que nos gustaría igualmente tratar en este punto es la referida a la relación entre los talleres y los proyectos de aula, lo que hoy en día se ha dado en llamar Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Si bien los talleres y los proyectos de aula no son lo mismo, sí que pueden tener algunos aspectos en común: podríamos definir los talleres como actividades específicas y estructuradas, que suelen estar centradas en la práctica y en la adquisición de habilidades en un tema concreto. Por su parte, los proyectos de aula son más amplios y pueden abarcar una variedad de áreas que puede oscilar entre la investigación, la creación y la aplicación de conocimientos. Ambos tienen en común el hecho de fomentar el aprendizaje activo y participativo, ayudando al alumnado a desarrollar sus habilidades prácticas y creativas y en definitiva, ambos pueden ser utilizados para complementar la enseñanza tradicional y mejorarla. La recolección de la literatura de tradición oral del entorno familiar puede plantearse como un proyecto de aula, como bien se explica en la *Guía para dinamizar la literatura oral en Andalucía* de la Asociación LitOral (Pérez y Martínez, 2008).

Veíamos anteriormente que no parece ser ningún secreto que los niños de las generaciones actuales, en el momento de llegar a la escuela, lo hacen con un repertorio de literatura de tradición oral más pobre que aquellos pertenecientes a las generaciones anteriores. Del mismo modo, ya hemos visto que es sabido que el ritmo de vida actual no facilita en absoluto la tarea de transmitir el repertorio de literatura de tradición oral de las familias hacia sus hijos pequeños, debido a que nos encontramos ante un panorama en el que ambos progenitores suelen trabajar fuera de casa, los abuelos ya no viven tan cercanos al domicilio familiar como antaño y las redes sociales dirigen sus vídeos a un público cada vez más joven. Esto hace que el tiempo familiar de calidad, aquel tiempo en el que los niños eran receptores de retahílas, canciones, juegos tradicionales, se vea cada vez más reducido. Y es aquí donde la escuela —y más concretamente la figura del maestro— puede servir de tabla de salvación, de puente entre los recuerdos de las familias y la memoria oral infantil. De eso trata esta tesis y en esta dirección hemos conducido nuestra investigación en un centro multicultural y multilingüe como es la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Llegados a este punto, nos parece interesante detenernos a destacar aquellos espacios y tiempos de juego y de interacción oral en el citado establecimiento escolar, así como reflexionar sobre el posible intercambio intercultural que en él se lleva a cabo por parte del alumnado.

Destacamos principalmente el patio del recreo y la cantina o comedor, sin olvidarnos de las aulas de sección y de la enseñanza de la parte francesa (que podríamos denominar, para equipararlas al sistema educativo español, sus tutorías). En las aulas, los alumnos lógicamente también interactúan con sus compañeros, aunque sea de un modo menos distendido que en la cantina o el patio.

Creemos importante destacar a este respecto que el ambiente en las aulas de los centros franceses, no únicamente este en el que nos situamos, es marcadamente más formal que el ambiente en las aulas españolas. La pedagogía francesa es un fiel reflejo de la *politesse française*, que rige las maneras y el comportamiento de los habitantes del país vecino, y eso se percibe en sus aulas. Si bien en la etapa de primaria las normas no son tan rígidas como cabe esperar en un Collège o Lycée (establecimientos en los que los alumnos reciben al profesor de pie y no se sientan hasta que no se les da la autorización para ello, por ejemplo) el ambiente en cuanto a disciplina y nivel de contaminación acústica difiere en mucho de un centro escolar español, de eso no cabe la menor duda.

Las clases de sección, sin embargo, pueden obedecer a una orientación más o menos rígida dependiendo del país. Pueden contar con enfoques más lúdicos y orientados al juego, a la enseñanza de la lengua de sección como lengua extranjera o, en el caso de la Sección Española, a la enseñanza de la lengua castellana y su literatura.

Podríamos afirmar que el ambiente de un aula de sección invita más a la participación oral (la expresión y comprensión orales son dos de las cuatro destrezas más importantes que se trabajan en las secciones). Cabría pensar que estos intercambios entre los alumnos de una misma sección se realizan entre aquellos que comparten la misma lengua, pero no debemos olvidar que, dentro de una misma sección coexisten alumnos de procedencias geográficas y culturales muy diversas (por ejemplo, un alumno de la sección española puede proceder de una familia cuyo padre sea francés y su madre de un país de Latinoamérica).

3.4. Beneficios de la poesía oral en el desarrollo lingüístico e integral de los niños

Tomaremos, para comenzar este apartado, las palabras de María Carmenza Hoyos (2015) cuando apunta, no sin razón, que “En contadas oportunidades se enseña la literatura como experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños”.

Efectivamente, cuando los niños empiezan a leer, ya sea en la escuela o en la familia, el propósito que subyace en dicha tarea es el de “adoctrinarles”. Ya vimos esto con anterioridad, cuando hablábamos de los orígenes de la literatura infantil, que hasta tiempos recientes se limitaba a proporcionar enseñanzas morales a los más pequeños.

Con frecuencia es aceptado que este primer acercamiento a la lectura consista en hacer aprender al niño las normas que rigen el mundo en el que comienzan a dar sus primeros pasos, el mundo creado por los adultos. Pero a este respecto cabe preguntarse ¿dónde queda la enseñanza del arte de la literatura? ¿Enseñamos a los niños a apreciar la belleza creada por los autores, aquella que espera poder ser transmitida a partir de unos versos? ¿O nos quedamos en la superficie del texto, sin ir más allá y explotar todas las posibilidades que nos ofrece?

A este respecto, Hoyos (2015) afirma que “finalmente un buen lector adulto debe encontrar —no las moralejas del texto literario— sino las imágenes poéticas o su función estética”, y esta es una afirmación con la que no podríamos estar más de acuerdo.

Pero ¿por qué enseñar el arte de la literatura a los niños? Alcaide (2008) afirma en este sentido que educar a los más pequeños en la educación artística enriquece las vidas de los más pequeños, permitiéndoles descubrir “con otros ojos” el mundo que les rodea y de este modo ayudándoles a percibir la belleza e importancia de los elementos y fenómenos naturales. Podríamos afirmar aquí que enseñar a los pequeños a reconocer la belleza en un texto puede ayudarles a comprender mejor la realidad que les rodea, educando sus sentidos para que sean capaces, a lo largo de ese proceso de aprendizaje que dura toda una vida, de ver lo bello en cada manifestación de la realidad. Parece clara entonces la importancia de trabajar la enseñanza de la literatura como creadora de belleza desde las edades más tempranas.

Por otro lado, respecto a la contribución de la literatura al desarrollo del lenguaje, parece aceptado que, con acercamiento a la enseñanza de la literatura o sin él, el ser humano es capaz de desarrollar el lenguaje. Entonces, ¿por qué enseñar literatura a los pequeños podría mejorar esta capacidad de desarrollo de su lenguaje?

Para tratar de dar respuesta a esta pregunta traemos aquí las aportaciones de Umberto Eco (2002) quien, citado por Hoyos Londoño (2015) afirma que la literatura “ante todo mantiene en ejercicio a la lengua como patrimonio colectivo y que, al contribuir a formar la lengua, crea identidad y comunidad”. Así, según la interpretación de Hoyos Londoño, podemos concretar la literatura en dos funciones: la de ejercitar la lengua como patrimonio cultural y la

de creación de identidad y comunidad que surge al realizar dicho ejercicio. Eco (2002) asegura que “la práctica literaria mantiene también en ejercicio nuestra lengua individual”. A partir de estas aportaciones podemos interpretar, por tanto, que el descubrimiento y el aprendizaje de la literatura por parte de los niños, les permite desarrollar su capacidad de desarrollo del lenguaje.

Continúa Hoyos Londoño (2015) afirmando que, “además de afianzar la identidad cultural y mantener la lengua como patrimonio, la literatura permite al sujeto ejercitar sus habilidades lingüísticas y con estas todo lo que ello implica: cultivar su pensamiento, incentivar su imaginación, lograr mayores niveles de comprensión de la realidad y ampliar sus horizontes de comunicación, entre otras fortalezas”. Sugiere además la autora que la literatura ofrece al niño la posibilidad de recrear mundos que imitan la acción humana. El propio Aristóteles (1963) hablaba de esto en *La poética*:

... él es un poeta en virtud del elemento imitativo de su trabajo, y son acciones las que imita.

Resultan interesantes las aportaciones recogidas por Hoyos Londoño (2015) respecto al don que la literatura posee para recrear el universo, el cual posibilita que el lector (en nuestro caso, el niño) sea capaz de vivenciar los mundos de la fábula. Se produciría así un fenómeno que Bachelard llama *resonancia*, en el que “el poeta activa una tonalidad en el lector que ha puesto su alma en la lectura y este último adquiere la sensación de que él mismo podría haber elaborado la imagen poética” (Hoyos Londoño, 2015). En ese momento, el lector se apropia de la imagen poética, que arraiga en él. En palabras de Bachelard: “La imagen poética tendrá sonoridad de ser. El poeta habla en el umbral del ser. La imagen poética se arraiga en mi ser. Se da una comunicación entre una imagen singular que cobra ser y mi ser” (Campos, 2011 citado por Hoyos Londoño, 2015).

Al hilo de las aportaciones de Bettelheim (1975) quien —como ya hemos visto en numerosas ocasiones a lo largo de esta tesis— sostiene que los cuentos de hadas permiten al niño enfrentarse a conflictos psicológicos fundamentales, podríamos pensar, siguiendo a Hoyos Londoño (2016) que la literatura orienta al niño hacia un diálogo consigo mismo, situándole frente a una realidad recreada y materializada en la trama, la cual implica desenlaces y acciones de héroes “a la forma como un conflicto en la vida real se resuelve, como si el hombre de la obra fuera uno mismo” (Hoyos Londoño, 2016). Asimismo, la autora ejemplifica esto que acabamos de enunciar a través de una aportación de Borges (1944) que se ajusta como anillo

al dedo a lo que venimos afirmando: “Lo que hace un hombre es como si lo hicieran todos los hombres”.

Entenderíamos, pues, la literatura como “un proceso de profunda identificación humana entre el lector y los personajes de la obra y esto les ocurriría tanto a los niños como a los adultos” (Hoyos Londoño, 2016).

Hacemos nuestras aquí las aportaciones de Sandoval (2005) al respecto, cuando afirma que los cuentos infantiles son los motivadores más relevantes en la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los medios más eficaces para crear y estimular el placer por los libros.

Nombramos igualmente en este sentido a González (2001) quien apunta que la creación poética forma parte de la vida y que el maestro, al enseñar la literatura, es un mediador de la corriente positiva entre el emisor adulto y el receptor niño, para acercar a este último a la densidad de las creaciones poéticas o estéticas (esto es, a la literatura).

Cabría afirmar pues, para concluir este apartado, que la enseñanza de la literatura —unida intrínsecamente a la habilidad lectora— es capaz de fomentar tanto el desarrollo del lenguaje en el niño, como el de su desarrollo integral, entendiendo este como su capacidad de adaptación al medio.

3.5. Antropología de la literatura de tradición oral infantil

Para comenzar, es necesario señalar que, a lo largo de la historia, autores como García Padrino (2007) y Pelegrín (2008), han llevado a cabo diferentes estudios de índole antropológico o social acerca de los textos literarios orales. Sin embargo, estos se han considerado depositarios de grandes dimensiones simbólico-valorativas de la comunidad en que se desarrollaban. No obstante, sus conclusiones se basaban en conceptos que se desarrollaban a partir de revisiones y de la actualización de los textos.

En referencia a lo expuesto, es necesario hacer mención a diferentes investigaciones que ponen de manifiesto la relación entre antropología y la literatura oral. Un ejemplo de ello es la llevada a cabo por Fribourg (1987), quien como García Padrino (2007) establece que la tradición oral es un reflejo de la sociedad. Respecto a esto, Fribourg (1987) establece que para que la tradición oral sea reflejo de la sociedad es necesario precisar ciertos aspectos. Estos aspectos son:

Tradición y literatura orales son términos que pueden llegar a confundirse pero que son diferentes entre sí. De esta forma, se establece que la literatura de tradición oral no es más que una parte de la tradición oral. Por consiguiente, se considera que las obras de literatura de tradición oral son la parte de la tradición oral que ha tomado forma literaria y la estructura propia del grupo que la produce.

El problema de la tradición oral como reflejo de la sociedad varía en función de si hablamos de una sociedad que posee o no posee una escritura, puesto que, en el caso de las sociedades sin escritura, los etnólogos debían conocer la literatura de tradición oral a través de los relatos de las personas, si bien hoy en día cuentan con diferentes fuentes escritas que les permiten contrastar materiales y establecer comparaciones entre una sociedad y otra.

Por otra parte, destaca también el estudio de Orrego y Serje (2012), quienes establecen que el vínculo entre antropología y literatura viene de muchos siglos atrás. A su vez, se considera que la importancia de esta investigación radica en el hecho de que pone de manifiesto la época en que se comenzó a dar importancia a la literatura de tradición oral. Respecto a esto, los autores citados establecen que fue a finales del siglo XIX o principios del siglo XX cuando dio comienzo el auge de las colecciones folclóricas.

De igual forma, estos autores señalan que la relación entre antropología y literatura de tradición oral viene dada también por lo que se denomina “culturas orales”, que no son más que pueblos que desconocían la escritura y que a través de textos orales transmitían su conocimiento. Aun así, hay que tener en cuenta que el hecho de que no usaran la escritura sigue siendo algo que se sigue discutiendo hoy en día.

Para terminar, resulta imprescindible señalar que la literatura de tradición oral y la antropología son disciplinas que han compartido diversos aspectos a lo largo de la historia, como es el caso de los mitos y leyendas que se han promulgado en torno a la sociedad y las personas que la conforman (Panero, 2021).

3.6. La socialización

En este capítulo pasaremos a hacer referencia a todo lo relacionado con la socialización, desde el propio concepto del término hasta sus características, para a continuación poder entender la relación que existe entre la socialización y el aprendizaje del niño en contextos multiculturales.

En primer lugar, es preciso señalar que la socialización ha sido definida de diferentes formas por múltiples autores sin que se haya llegado a un acuerdo acerca de cuál de estas numerosas definiciones es la más acertada. No obstante, a pesar de que no se ha llegado a una definición única, sí que hay bastante consenso en definir este término. En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua encontramos que socialización es la acción y efecto de socializar y, en cuanto a la definición de socializar, encontramos conveniente reflejar aquí las acepciones tercera y cuarta:

3. Adaptar a un individuo a las normas de comportamiento social.

4. Hacer vida de relación social.

En definitiva, podemos concluir que la socialización es un proceso que permite a la persona desarrollarse en el contexto social al que pertenece o en el que vive de forma adecuada y mediante el cual adquiere las características o rasgos sociales de su grupo de pertenencia y de las personas con las que convive.

Una vez que se ha definido el concepto de socialización, es preciso, al igual que con otros conceptos, hacer alusión a las características del mismo. Respecto a esto, Suárez y Vélez (2018) consideran que dichas características son las siguientes:

- Interiorización de normas, valores, costumbres y pautas, a partir de las cuales una persona aprende a desarrollarse socialmente.
- Capacidad para relacionarse con el resto.
- No se realiza en solitario, sino en relación con otras personas.
- Sin relación no existe socialización, ni esta podría evolucionar.
- Se trata de convivencia.
- Requiere del aprendizaje de un conjunto de habilidades concretas, las cuales son denominadas habilidades sociales.
- Produce satisfacción y equilibrio mental.

Dicho esto, cabe señalar que la relación que existe entre la socialización y la poesía oral infantil viene dada por las posibilidades que esta última ofrece al alumnado, al permitirle mejorar la expresión oral y con ello su capacidad para relacionarse con el resto (Díaz, 2009).

Aunado a lo anterior, Merino (2015) expone que la poesía oral es algo natural para los estudiantes de educación infantil, ya que promueve el desarrollo de un pensamiento de corte

animista y socializado, mediante el cual el niño es capaz de adquirir habilidades que le permitirán relacionarse con sus iguales en un futuro.

Siguiendo a Ceballos Viro (2016) cuando trata el tema de la literatura infantil, en las sociedades ágrafas es considerable la presencia de la oralidad. Es posible consultar documentación de trabajos etnográficos en los que se ve o habla de niños y adultos escuchando, codo con codo, los relatos de un narrador (López-Linares, 2010, min. 48-49; Mato, 1990, p. 23-51). Todo esto forma parte de la educación (si no es de la misma educación o de un grado muy alto de ella) y de la socialización cultural en dichas comunidades.

Ya tratamos anteriormente en detalle el tema de la poesía oral infantil, si bien cabe recordar aquí que, como afirma Sotomayor (2000, p. 46) las composiciones líricas infantiles responden a varias funciones, suponiendo una primera socialización para los pequeños, puesto que el niño se relaciona con otros niños y dichas composiciones suponen la primera forma mediante la cual estos entran en contacto con el universo poético y su mundo de sonoridades. No cabe ninguna duda de que las creaciones poéticas de origen popular acompañan a los niños durante sus juegos y constituyen para ellos un entrenamiento para la posterior vida adulta.

Una vez que hemos hecho referencia al concepto y a las características de la socialización, podemos pasar a describir la relación que existe entre dicho aspecto y el aprendizaje en contextos multiculturales. Para ello, haremos referencia mediante el presente capítulo al aprendizaje de lenguajes en contextos bilingües y multilingües y a la idea de adaptación cultural, así como a la relación existente entre la familia, la escuela y el bilingüismo.

Veremos a continuación qué significan los conceptos de bilingüismo y multilingüismo, así como el concepto de multilingüismo en oposición al concepto de multiculturalidad. Se trataría, por tanto, de conocer de qué manera se transmite la cultura de una generación a otra —lo que se ha dado en llamar enculturación— de averiguar cómo la literatura cantada forma parte de dicha cultura, y de cómo esta interviene en el aprendizaje de las formas lingüísticas (juego fonético, vocabulario, prosodia y ritmo, etc.).

3.7. El aprendizaje de lenguajes en contextos bilingües y multilingües

Parece universalmente aceptada la creencia de que tanto el bilingüismo como el plurilingüismo aportan numerosas ventajas en la educación de los niños. Procederemos a continuación a enumerar algunas de ellas, citadas por Gómez (1989):

- El hecho de conocer más de un lenguaje potencia el desarrollo de la creatividad, así como de una mentalidad más flexible en el ser humano (Kharkhurin, 2012);
- Los niños que han sido educados en un entorno plurilingüe suelen mostrar interés por otras culturas, así como valorar las diferencias culturales, lo cual constituye una competencia muy anhelada entre los adultos (Coelho, 2012);
- Ser capaz de dominar más de un idioma propicia que los niños se sientan cómodos en diferentes ambientes. Fomenta la flexibilidad y la capacidad de adaptación en la persona (Cunningham-Andersson, 2011);
- Los niños plurilingües poseen una mayor flexibilidad cognitiva, una mejor capacidad de resolución de problemas, así como unas capacidades intelectuales superiores a la media. El aprendizaje de idiomas de forma intuitiva y natural puede propiciar que los niños desarrollen una mayor pasión por aprender (Baker, 2001);
- El aprendizaje de idiomas suele ayudar a mejorar las habilidades comunicativas en el alumno (Boysson-Bardies, 1999);
- Permitir a los niños ser lo que son (respetando su bagaje cultural y lingüístico) fomenta el desarrollo de una confianza natural en sí mismos (Cunningham-Andersson, 2011);
- El multilingüismo fomenta la apertura mental, así como una perspectiva más global en la persona (Baker, 1998);
- Los inmigrantes no solo poseen su lengua nativa, sino también una gran riqueza de aspectos culturales que se encuentran íntimamente ligados al idioma (Tokuhamma-Espinosa, 2001);
- Los niños plurilingües, así como los hijos de inmigrantes, constituyen un puente para la herencia y la historia de sus diferentes culturas. Son capaces de dar vida a nuevas historias, así como de hacer resurgir tradiciones (Zhou, 1997).

A este respecto, y dado el contexto en que se sitúa nuestra investigación doctoral, creemos necesario hablar aquí del concepto de adaptación cultural (Golembiewski, 1989, citado por Benatui y Laurito, 2010) en nuestro caso concreto en los estudiantes extranjeros que llegan a la Escuela Primaria del Liceo Internacional para integrarse en una de las once secciones extranjeras existentes en dicho establecimiento.

Cuando hablamos de adaptación cultural, estamos haciendo referencia a un proceso complejo (Benatuil y Laurito, 2010). En dicho proceso influye un alto número de variables, las cuales hacen que este proceso pueda tener resultados muy diferentes. Siguiendo a estas autoras, podemos comprender la adaptación cultural como un proceso de aprendizaje social, el cual podemos asociar al tiempo de residencia, a la distancia cultural existente y a la cantidad de contacto con los miembros de la cultura de acogida en concreto. Dependiendo de estos factores que acabamos de enumerar, el proceso de adaptación a la nueva cultura resultará más o menos dificultoso para la persona (Zlobina, Páez y Gastéis, 2004).

En nuestro caso concreto, debemos tener en cuenta que los alumnos que llegan nuevos a la Escuela Primaria del Liceo Internacional han dejado su cultura de origen para proceder a la inmersión en una nueva cultura con normas, valores y costumbres que no reconocen como propias, suponiendo todo esto un esfuerzo para adaptarse a la misma (Zlobina, Páez y Gastéis, 2004). Este hecho puede suponer para ellos una merma en su bagaje de poemas y canciones de tradición oral, comparado con otros contextos, según pensamos indagar en esta tesis.

Siguiendo a autores como Moghaddam, Taylor y Wright (1993) este proceso de ajuste o adaptación del que hablamos implica tres aspectos fundamentalmente, que se encuentran relacionados entre sí, aunque cuentan con una cierta autonomía entre ellos. Estos aspectos son, en primer lugar, la adaptación psicológica, que podríamos calificar como el grado de satisfacción de la persona que emigra con el nuevo medio cultural que le rodea y su nivel de aceptación del mismo. En segundo lugar, encontraríamos lo que los autores han dado en llamar el aprendizaje cultural: es decir, el proceso mediante el cual se adquieren las habilidades sociales que harán posible la adaptación a la cultura de acogida, así como a establecer vínculos con los miembros de la misma. Por último y, en tercer lugar, estaría el aprendizaje de las conductas adecuadas para resolver las tareas sociales de la nueva cultura. Podríamos considerar que el aprendizaje de la literatura de tradición oral francesa y multicultural por parte de los niños de Liceo que estudiamos, pertenece a las dos últimas categorías. Por un lado, forma parte del aprendizaje cultural, y por otro, en tanto que buena parte de la poesía oral forma parte de juegos de la infancia, también implica el aprendizaje de las conductas adecuadas en contextos de interacción social como el recreo.

Hablan igualmente las autoras Benatuil y Laurito (2010) de un aspecto que consideramos importante en el ámbito de nuestra investigación, ya que como afirmábamos en apartados anteriores referentes al contexto del establecimiento escolar en el que se centra

nuestro estudio, es elevado el número de estudiantes hijos de expatriados que acuden al centro durante únicamente un periodo de tiempo determinado, debido a las adscripciones y contratos laborales de sus progenitores. Se trata de estudiantes menores de edad y que, por tanto, no han tomado la decisión de abandonar su cultura de origen para pasar a formar parte del Liceo Internacional, sino que han acatado la decisión de sus padres y ahora deben adaptarse a un contexto nuevo.

Es por esto que resulta pertinente incluir en este punto conceptos como estrés por aculturación, término acuñado por Mori (2000) y que se refiere a

Un estado emocional y psicológico que surge cuando una persona se enfrenta a los desafíos de adaptarse a una nueva cultura, especialmente en el contexto de estudiantes internacionales. Este estrés no solo se limita a los problemas típicos de la adaptación cultural, sino que se ve agravado por factores específicos de la experiencia de los estudiantes extranjeros, como la distancia de su familia, la sensación de culpa por no poder estar cerca, la discriminación que puedan experimentar y la presión familiar por alcanzar un alto rendimiento académico.

Hemos querido añadir esta citación, así como el concepto del estrés por aculturación, porque en nuestro caso concreto, si bien los estudiantes llegan a Saint Germain en Laye junto a sus familias, estas están formadas por su núcleo familiar más cercano, pero no así por sus abuelos, tíos y primos, que se han quedado en sus países de origen. Igualmente, la presión familiar por el éxito académico es enorme, ya que el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye es un centro, como sabemos, de excelencia educativa. Continúa Mori afirmando que para los estudiantes internacionales la formación escolar puede resultar estresante, ya que, a diferencia de los estudiantes nativos, tienen que desarrollar la competencia bicultural, esto es, adquirir una cultura distinta al mismo tiempo que intentan sostener sus propios valores y tratan de adaptarse a los desafíos de carácter práctico, interpersonal y emocional que encuentran en el país de acogida.

A pesar de todo esto que acabamos de comentar y en base a nuestra experiencia durante seis años en el citado centro escolar, podemos afirmar sin ninguna duda que hay mucho espacio para la esperanza en este sentido. A este respecto, autores como Ward, Bochner y Furnham (2001) se apoyan en investigaciones que afirman que la educación multicultural puede resultar beneficiosa tanto para los estudiantes extranjeros como para aquellos estudiantes locales que

ya se encontraban en el centro. Otros autores como Labrador (2018) añaden que la adaptación cultural puede ser definida como un proceso mediante el cual se modifica o transforma un aspecto a las características culturales de la nueva cultura en la que se involucra.

Para terminar, resulta imprescindible señalar que, en el caso de la literatura de tradición oral, la adaptación cultural se refiere a las transformaciones que una obra adquiere al pasar de una cultura a otra (Cruz, 2017). A su vez, la citada autora señala que, como resultado de este proceso de adaptación cultural, las obras de tradición oral acaban resultando una mezcla de culturas. Esta idea resultará de especial importancia en esta tesis, pues uno de los factores que esperamos poder constatar (o no) es la transformación de los textos poéticos de tradición oral a través de esta adaptación a un contexto francés y, al mismo tiempo, multicultural.

Una vez que hemos abordado los términos referentes a multilingüismo, pasaremos a continuación a tratar el contexto bilingüe. Mucho se ha escrito —y se sigue escribiendo— sobre bilingüismo. Todos somos conscientes de que el mundo en el que hoy vivimos nos exige a los ciudadanos el uso de, al menos, una lengua adicional a la materna.

En el contexto en el que nos situamos a la hora de realizar la investigación en torno a la que gira esta tesis y como ya hemos visto unas líneas más arriba, nos encontramos con un centro escolar en el que la mayoría de los alumnos cuenta ya desde su nacimiento con dos lenguas, ya que muy frecuentemente se trata de hijos de matrimonios mixtos. Por esto, resultaría lógico y a nadie debería extrañar que se decidiera introducir en su educación, además de estas, una tercera lengua extranjera.

Hoy en día, desde un punto de vista sociocultural, lingüístico y educativo, distintos argumentos vienen a demostrar la enorme importancia que el bilingüismo tiene en todos ellos.

El bilingüismo se ha convertido en un elemento clave para el progreso de los países, de la industria, las relaciones comerciales, así como de los avances científicos y tecnológicos. Blanco (2007) afirma al respecto que el mundo de la globalización provoca que las personas necesiten adquirir conocimiento de otras culturas a través del lenguaje. Actualmente, una gran mayoría de la población mundial es bilingüe o multilingüe. Esto no solo facilita la comunicación intercultural, sino que también afecta de manera positiva a las capacidades cognitivas.

A este respecto, diversas investigaciones han demostrado que el cerebro de las personas bilingües es capaz de lograr una mejor capacidad de atención, así como cambiar de una tarea a otra con mayor facilidad y rapidez que el cerebro monolingüe, ya que cuenta con la capacidad de “silenciar” un idioma mientras está usando otro.

Pero no es esta la única ventaja que nos proporciona: ser bilingüe tiene efectos positivos no solamente en los niños (está demostrado que los bebés criados en un entorno en el que se hablan dos lenguas son capaces de adaptarse mejor a los cambios en el entorno) sino que los adultos bilingües pueden gozar de un menor deterioro cognitivo. Así lo afirma Mariela Esnaola (2019) cuando apunta que “La influencia positiva del bilingüismo en la cognición se evidencia desde la infancia hasta la adultez favoreciendo a las funciones ejecutivas y protegiendo al cerebro del deterioro cognitivo contra las enfermedades degenerativas asociadas a la vejez”.

En esta misma línea, Viorica Marian y Anthony Shook (2012) señalan que “las personas bilingües a menudo se desenvuelven mejor en tareas que requieren manejar conflictos”, algo que podría considerarse una ventaja de estos sujetos en comparación con los monolingües.

Por todo esto parece aceptado universalmente que, en la sociedad actual, esta sociedad hiperconectada y globalizada en la que vivimos nos resulta indispensable poder comunicarnos en más de una lengua. Sabemos que esta habilidad de hablar dos o más lenguas nos abre las puertas hacia el conocimiento de otras culturas distintas a la nuestra, favorece la adquisición de conocimientos, contribuye a ampliar nuestras fronteras mentales permitiéndonos construir amistades, formas de ocio, oportunidades de empleo o estilos de vida que no podrían formar parte de nuestras vidas si no gozásemos de una competencia comunicativa en la lengua extranjera en cuestión (Santos-Díaz et ál., 2020; Shafirova et ál., 2020; Wulz, 2015; Zhang & Cassany, 2019).

Otra de las premisas que parece comúnmente aceptada es que el aprendizaje de lenguas extranjeras debe comenzarse lo antes posible. Córdova, González y Martínez (2010), apuntan que:

La investigación ha demostrado que después de 10 o 12 años el cerebro maneja el lenguaje de manera diferente porque hasta entonces está constantemente haciendo conexiones neurológicas. De niños procesamos el lenguaje en el lóbulo frontal del cerebro. Pero si aprendemos un idioma cuando somos adolescentes o adultos, el cerebro tiene que “revolver” para encontrar espacio de almacenamiento en otro lugar. Entonces,

en términos simples, al aprender idiomas cuando somos niños, el cerebro los absorbe fácilmente, mientras que después de eso, nuestro cerebro requiere un trabajo mucho más duro". (National Literacy Trust 2007, Developing Language for Life)"

Los mismos autores, con respecto a Masayo Yamamoto (2001) en su libro *Uso del lenguaje en familias interlinguales*, afirman que "el bilingüismo es útil para la comprensión cultural cruzada". Es decir, la capacidad de ser bilingüe nos permitiría comprender a aquellas personas de orígenes culturales distintos al nuestro.

Parece por tanto suficientemente demostrado hasta el momento que el aprendizaje de una segunda lengua a través de un proceso de enseñanza bilingüe puede permitir a los alumnos no solamente aprender otro sistema cultural, sino sobre todo una nueva forma de pensar y de acercarse al mundo que les rodea. La cultura relacionada con la lengua objeto de aprendizaje puede constituir un excelente medio para lograr atraer la atención de los niños hacia el idioma que esta representa. Es a través de la cultura asociada a una lengua extranjera que podemos diseñar actividades que resulten atractivas al alumno y que capten su atención e interés, para idealmente lograr mantener ese interés en el tiempo.

Centrándonos un poco más en el ámbito escolar, Nicoladis (2007) afirma que las diferencias entre niños monolingües y niños bilingües consisten fundamentalmente en que los niños bilingües obtienen puntuaciones más altas que aquellos monolingües en una serie de pruebas de capacidad cognitiva, incluida la flexibilidad mental, tareas no verbales de resolución de problemas, comprensión del origen convencional de los nombres, distinción entre similitud semántica y similitud fonética, así como capacidad para juzgar la gramaticalidad de las oraciones.

Esto nos lleva a deducir que los niños bilingües tienen tendencia a ser más razonables que los monolingües. A partir de lo anteriormente enunciado, los niños bilingües gozarían de una mayor flexibilidad a la hora de pensar y tenderían a resolver problemas de manera más sencilla, así como a entender las palabras nuevas a través de un proceso de asociación a otras palabras ya conocidas por ellos.

Además, otra ventaja apreciable en los niños bilingües es que al aprender un nuevo idioma les estaríamos ayudando a construir nuevas relaciones, debido a que la capacidad de comunicación es una característica vital en las relaciones humanas. Silke Rehman (2010) en su libro *Haga que su hijo sea multilingüe*, dice que "los niños bilingües construyen puentes

hacia nuevas relaciones porque tienen la capacidad: pueden hablar con personas diversas, construyen diferentes tipos de relaciones y puede ser el puente entre dos niños que no pueden hablar entre sí, en realidad pueden traducir y ayudar”.

Podemos extraer como consecuencia de esto, que la capacidad de ser bilingüe puede mejorar la autoestima del niño. Del mismo modo, otra gran ventaja para una persona bilingüe es que sus perspectivas de lograr una buena situación económica en el futuro parecen ser más halagüeñas que aquellas de una persona monolingüe. En este sentido, Li Wei (2014) afirma que “Una persona con dos idiomas puede tener una cartera más amplia de trabajos disponibles”.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO Y PLAN DE TRABAJO

El presente trabajo pretende realizar un análisis de la memoria oral presente en el alumnado de las once secciones internacionales que se dan cita en la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, entre las que se encuentra la Sección Española. En este capítulo plantearemos la población y muestra, la descripción de los instrumentos utilizados y el plan de trabajo adoptado a lo largo de nuestra investigación.

A continuación, presentaremos la metodología seguida a lo largo de nuestro trabajo, que nos ha permitido dar respuesta al objetivo principal y a los objetivos específicos que planteamos en apartados anteriores.

Por último, describiremos la metodología adoptada en el caso de la indagación bibliográfica y la metodología de las entrevistas realizadas al alumnado de la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, así como todas aquellas dificultades a las que nos hemos debido enfrentar, derivadas del tipo de establecimiento escolar y de la pandemia.

4.1. Población y muestra

La población a la que nos dirigimos fue el alumnado del nivel de CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional, nivel equivalente a tercero de primaria en el sistema educativo español.

Nos decidimos por estos alumnos ya que, considerando el momento evolutivo en el que se encontraban —en torno a los nueve años de edad— pensamos que se encontraban en lo que podríamos calificar como la *frontera* entre su infancia y la etapa de la preadolescencia, en la que factores como el miedo al ridículo y la concesión de la importancia a las opiniones ajenas, hacen su aparición y pueden provocar que los niños dejen de cantar y jugar en el recreo y en sus ratos de ocio.

Si nos guiamos por las aportaciones de Jean Piaget en este sentido (Piaget, e Inhelder, 2007) situaremos a los alumnos de CE2 en la etapa de las operaciones concretas, que tiene lugar entre los siete y los doce años. En el sistema educativo español, el final de esta etapa evolutiva coincide con el final de la etapa del alumno por la escuela primaria y su paso al instituto y a la Educación Secundaria Obligatoria. En Francia, sin embargo, los alumnos abandonan la escuela primaria un año antes, tras el nivel de CM2 (equivalente a quinto curso de primaria) y pasan al nivel siguiente (*Collège*, en un establecimiento distinto), a la edad de once años.

Es debido a estas razones que nos inclinamos por este nivel educativo para nuestro trabajo de campo y posterior investigación.

A este respecto seguiremos, entre otras, las directrices del citado psicólogo suizo Jean Piaget, quien consideraba que el juego dirige al niño hacia una actitud más madura y efectiva. Piaget partía en su teoría de que el juego constituye una forma de asimilación en el niño. Desde la infancia y a través de la etapa del pensamiento operacional concreto el niño usa el juego para adaptar los hechos de la realidad que le rodea, a aquellos esquemas que ya existen en su mente. En este momento también se vuelve muy importante compartir el juego, especialmente con otros niños y niñas de su misma edad.

Juan Cervera (1984) cita varias características de los niños que se encuentran en esta etapa de operaciones concretas, entre las que podríamos destacar, por su importancia, algunas que veremos a continuación. Cuando los niños en esta etapa se enfrentan a incógnitas, tienden a aceptar respuestas basadas en la magia, la fabulación. Podríamos relacionar esto con su gusto por las fábulas, leyendas e historias fantásticas y argumentos fantásticos (también presentes en la poesía oral más narrativa) con las que tanto disfrutaban a estas edades.

También, alrededor de los seis o siete años (coincidiendo casi siempre con su acceso a la educación primaria) los niños van abandonando y dejando atrás el egocentrismo y cierta tendencia a jugar y entretenerse solos, para introducirse en el sociocentrismo. Con ello aparece el gusto por jugar en pandilla, con sus compañeros del ámbito escolar. Como recalca Cervera (1984) esta nueva manera de jugar y disfrutar de su tiempo libre proporciona un desafío para el desarrollo del lenguaje. En este momento de sus vidas, los niños no son todavía capaces de establecer un límite entre lo real y lo fantástico, si bien su sistema cognitivo va demandando cada vez más explicaciones para comprender los elementos de la fantasía presentes en la literatura infantil.

Por esto, entre sus preferencias en estas épocas, ocupan un lugar destacado los cuentos fantásticos, de aventuras, aquellos rasgos más sorprendentes de la vida de los animales ya sean salvajes o domésticos, las leyendas, así como las biografías o gestas históricas que les van permitiendo comprender el mundo del que comienzan a formar parte. También, los países, culturas y civilizaciones distintas a la suya, así como juegos, deportes, experimentos científicos, juegos de mecánica, construcciones, etc.

Siempre siguiendo a Cervera (1984) los libros que el niño lee en esta época deben cumplir con ciertas condiciones para pasar a formar parte de sus preferencias. A saber: deben poseer cierto dinamismo y una proporción equilibrada entre diálogos y acción. Las descripciones

deben ser lo más básicas posible. El argumento debe ser lo suficientemente claro para no dejar dudas en el camino de su lectura, pues el niño de estas edades necesita que todas sus incógnitas queden resueltas.

Asimismo, para continuar este apartado seguiremos las aportaciones de Vygotsky (1979) quien, por su parte, entiende el juego como un espacio asociado a la interioridad, en el que situaciones imaginarias suplen demandas culturales. El psicólogo ruso otorgó al juego, como instrumento y recurso sociocultural, el papel de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores de su entendimiento, como la atención o la memoria voluntaria.

Decimos que la teoría de Vygotsky es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje, así como su propia realidad sociocultural. Es mediante el juego con otros niños como amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno, mientras va agrandando paulatinamente lo que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo (ZDP). Esta es definida como la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces (Báez, 2013).

En el análisis que Vygotsky (1979) lleva a cabo sobre el desarrollo evolutivo del juego en la edad infantil, podríamos distinguir dos fases muy reveladoras:

- La primera fase, que oscila de los dos a los tres años de edad y que es aquella en la que los niños juegan con los objetos dependiendo del significado que su entorno social más próximo les haya conferido. Se trata de una fase que tendría, a su vez, dos niveles de desarrollo:

- El primero, en el que los niños aprenden de manera lúdica las funciones reales que estos objetos poseen en su entorno sociocultural, tal y como se les transmite por medio de su entorno familiar.
- El segundo nivel, en el que los niños aprenden a sustituir de manera simbólica las funciones que estos objetos poseen. Es decir, aprenden a otorgar la función de un objeto a otro significativamente similar, liberando así su pensamiento de los objetos denominados *concretos*. Cuando sean capaces de efectuar esta tarea, habrán aprendido, en paralelo a la adquisición social del lenguaje, a operar con significados.

A continuación, sería el turno de una segunda fase, en la que el niño cuenta ya con una edad estimada de tres a seis años, a la que Vygotsky denomina fase del *juego socio-dramático*. Es en este momento en el que se despierta un interés creciente del niño por el llamado mundo

adulto, siendo ahora cuando los niños comienzan a representar su mundo, a construirlo de manera imitativa.

De este modo, los niños van avanzando en la superación de su pensamiento naturalmente egocéntrico y se va llevando a cabo un intercambio lúdico de roles que goza de un carácter imitativo. Gracias a este intercambio de roles podemos averiguar el tipo de vivencias que las personas del entorno más próximo al niño le proporcionan. Es ahora cuando los niños comienzan a jugar a ser la maestra, el papá o la mamá, el médico, etc. manifestando de este modo su percepción de las figuras que les resultan más próximas.

A medida que el niño va creciendo, tanto el juego dramático como la representación teatral y musical con carácter lúdico, pueden constituir un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas.

Piaget, por su parte, considera que el juego potencia la lógica y la racionalidad en el niño. Ambos concuerdan, sin embargo, en la enorme importancia que tiene el juego en el desarrollo psicológico, pedagógico y social del niño.

Una vez expuestos aquí los diferentes estadios evolutivos de los niños según las edades en las que se encuentren, esperamos haber argumentado suficientemente que los niños de edades comprendidas entre los ocho y los nueve años se encuentran en una etapa de su desarrollo en la que el juego es su medio para conocer el entorno más inmediato que les rodea, y tienen una capacidad comunicativa suficiente como para reproducir con consciencia el repertorio de poesía oral que han oído.

El número de alumnos entrevistados por sección fue el siguiente:

- Sección Alemana: 5 alumnos
- Sección Americana: 8 alumnos
- Sección Británica: 7 alumnos
- Sección Danesa: 4 alumnos
- Sección Española: 16 alumnos
- Sección Italiana: 8 alumnos
- Sección Japonesa: 5 alumnos
- Sección Neerlandesa: 6 alumnos
- Sección Noruega: 2 alumnos
- Sección Portuguesa: 7 alumnos
- Sección Sueca: 3 alumnos

En total, fueron 71 los alumnos entrevistados en las once secciones internacionales, siendo el grupo de la Sección Española el más numeroso por determinadas razones que se detallan en el apartado correspondiente.

4.2. Metodología

Para recabar los datos de esta tesis, utilizamos los siguientes métodos:

- a) Recopilación y análisis de las normativas curriculares presentes en el centro, en materia de enseñanza de tradiciones culturales, y de la poesía de tradición oral en particular.
- b) Entrevistas con los alumnos de las diferentes secciones. Lo previsto inicialmente era realizar estas entrevistas de modo individual, pero no fue posible por cuestiones logísticas y de organización del centro, en un contexto de pandemia por la Covid-19.
- c) Observación de las conductas de juego y de uso de la tradición oral espontáneo en los recreos y otros momentos de juego libre del liceo.
- d) Cuestionario para los once docentes de las diferentes secciones extranjeras.
- e) Cuestionario para las tres maestras de CE2 de la parte francesa de la Escuela Primaria del Liceo Internacional.

4.2.1. Metodología de las encuestas realizadas a los profesores de las secciones internacionales

De cara a realizar los cuestionarios a los profesores de las distintas secciones internacionales, debimos tener en cuenta la lengua en la que nos comunicábamos con ellos —recordemos aquí que la lingua franca del Liceo Internacional es el francés. Sin embargo, y gracias a nuestro conocimiento de lenguas extranjeras, nos comunicamos en inglés con los profesores de las secciones americana y británica y en italiano con la profesora de la Sección Italiana. Igualmente hicimos con sus alumnos, como veremos en su momento.

Por tanto, procedimos a elaborar un cuestionario en francés destinado a los profesores de las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca. Posteriormente traducimos este cuestionario al inglés (para los profesores de las secciones americana y británica) y al italiano para la profesora de la Sección Italiana, profesores con los que siempre nos comunicábamos en sus lenguas maternas. Este cuestionario les fue enviado mediante *Google Forms* una vez que hubimos finalizado las entrevistas con sus alumnos (véase 5.2.4 y anexos).

4.2.2. Metodología de las encuestas realizadas a los profesores de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

Procedimos de igual manera con las tres maestras de la parte francesa (nativas francesas) que impartían docencia en el nivel de CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional: elaboramos un único cuestionario en francés que les fue remitido a través de un enlace de *Google Forms* para su cumplimentación (véase 4.2.4 y anexos).

4.2.3. Metodología de las entrevistas realizadas al alumnado de las secciones internacionales

Nos parece adecuado comenzar este apartado hablando de la atención y remitiéndonos a la Real Academia de la Lengua Española (RAE), cuando dice que atender es “aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible”.

En el ámbito escolar en que nos encontramos, podríamos definir la atención como la capacidad que tiene el alumno de enfocarse únicamente en algo específico que está ocurriendo en su ambiente. Al mismo tiempo, la atención es considerada básica para la teoría cognitiva que fue enunciada por Jean Piaget, ya que es a través del proceso de atención que se desarrollan las estructuras cognitivas. Parece demostrado que los niños en edad escolar van desarrollando dos habilidades distintas a medida que van creciendo: la primera de estas habilidades es la de enfocarse en los aspectos más relevantes del contexto o ambiente en que se encuentran y ser conscientes de que pueden usar este contexto o ambiente para realizar una tarea específica. La segunda habilidad que desarrollan es la de ignorar aquellos estímulos que les distraen (Cook, Klein y Tessier, 2008).

A lo largo de su proceso de maduración, la atención de los niños pasa de ser un proceso involuntario a tener un carácter más voluntario y guiado por sus intereses. Es basándonos en todo este proceso por lo que decidimos crear una encuesta lo más breve y concisa posible, para lograr obtener el máximo de información potencial en un corto periodo de tiempo.

4.2.4. Instrumentos utilizados

El principal instrumento utilizado para nuestra recopilación de información fue un cuestionario abierto, compuesto por preguntas en las que posteriormente nos basaríamos para llevar a cabo las once entrevistas a las respectivas secciones.

Este cuestionario fue traducido a las siguientes lenguas: italiano, inglés y francés, ya que decidimos que las entrevistas, como decíamos más arriba, serían realizadas en español para la

Sección Española, en inglés para las Secciones Americana y Británica, en italiano para la Sección Italiana y en francés para el resto.

Presentamos a continuación el cuestionario en español —posteriormente traducido a distintos idiomas, como decimos— a fin de realizar las entrevistas en la lengua de la sección en la medida en que esto fuera posible.

Tabla 1. *Cuestionario para informantes / alumnos de CE2*

1. Cuando juegas con tus amigos, ¿cantas? Si es así, ¿qué cantas?
2. ¿Puedes decirme los nombres de los juegos a los que juegas cuando cantas?
3. ¿Juegas a juegos de manos? Si es así, ¿qué cantas?
4. Cuando juegas al escondite con tus amigos, ¿qué cantas?
5. ¿Cómo decides quién atrapará a los demás cuando juegas?
6. ¿Cantaste/dijiste rimas en el idioma de la sección o en francés?
7. ¿Qué canciones/rimas recuerdas de tu infancia? (Con la ayuda del profesor de la sección, intentar que continúen con las canciones o rimas más famosas en el idioma de la sección)

Las siguientes preguntas, inicialmente previstas, no pudieron finalmente formar parte de la entrevista, ya que, como decíamos, no tuvimos oportunidad de entrevistar a los alumnos de manera individual por cuestiones logísticas y de organización del centro, como mencionamos más arriba. Dichas cuestiones son las enumeradas a continuación:

Tabla 2. *Preguntas descartadas del cuestionario para informantes/alumnos de CE2*

1. ¿De dónde es tu padre?
2. ¿De dónde es tu madre?
3. ¿De dónde son tus abuelos?
4. ¿Has vivido en o has visitado el país de la sección?
5. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Francia?

En lo que respecta a los profesores de las distintas secciones internacionales, les enviamos un cuestionario vía Google Forms en el que les formulábamos las siguientes cuestiones:

Tabla 3. *Cuestionario para informantes / maestros de las distintas secciones internacionales*

1. ¿En qué sección se encuentra usted enseñando?
2. ¿Cuánto tiempo lleva usted enseñando en su sección?
3. ¿Incluye su sección la enseñanza de la literatura de tradición oral (poesías, cuentos populares, leyendas, canciones de juego, de corro, de sorteo, adivinanzas, refranes...) en la programación de CE2?
4. ¿Cree que es positivo incluir la enseñanza de la literatura oral infantil en el programa de cursos del nivel CE2? ¿Por qué?
5. ¿Cree que estudiar literatura oral del país de origen del alumno del nivel CE2 es útil para los niños que viven en el extranjero? Si es así, ¿por qué?
6. ¿Enseña a sus alumnos juegos tradicionales en el idioma de la sección? ¿Cuál? (Acertijos, rimas, cancioncillas, juegos de manos...)
7. ¿Le gustaría agregar alguna información que podría ser útil para esta investigación?
¡Muchas gracias por su valiosa ayuda!

En paralelo, redactamos otro cuestionario, esta vez destinado a las maestras de la parte francesa: las tres maestras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional. Lo presentamos a continuación:

Tabla 4. *Cuestionario para informantes /maestras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional*

1. ¿Cuánto tiempo lleva usted enseñando en este nivel?
2. ¿Su programación incluye la enseñanza de la literatura de tradición oral (poesía, cuentos populares, leyendas, canciones de juegos, canciones en círculo, canciones de dibujo, adivinanzas, refranes, etc.) para el nivel de CE2?
3. ¿Cree usted que es positivo incluir la enseñanza de la literatura oral infantil en la programación del nivel CE2? En caso afirmativo, ¿podría explicar por qué?
4. ¿Les enseña a sus alumnos juegos tradicionales incluso si no les gusta la programación? En caso afirmativo, ¿cuáles? (Poemas, adivinanzas, canciones infantiles, cancioneros, juegos de manos...)

5. ¿Recuerda usted algún momento concreto en el que los alumnos trabajaron la literatura oral en el nivel CE2 (o antes)? Por ejemplo, fiesta de fin de año, proyecto de intersecciones, etc.

6. ¿Tiene usted alguna información adicional que brindarnos sobre este tema?

¡Muchas gracias por su valiosa ayuda!

Previamente a las entrevistas con el alumnado de la Sección Española, elaboramos una clasificación de canciones adecuada a nuestro peculiar contexto, para lo que fuimos descartando, a través de las primeras aproximaciones orales con los alumnos de la Sección Española y sus familias, aquellos temas que les resultaban menos cercanos (canciones de soldados o de “quintos”, canciones de las fiestas patronales, canciones de celebración del mes de mayo o “mayos”, etc.)

Para esto, nos basamos en aquellas clasificaciones efectuadas por autores como Gómez y Pedrosa (2003, pp. 17-21, 43-47, 101-109), Morote Pagán (2008, pp. 75-77) y Ceballos Viro (2016, pp. 247-252) adaptándolas a nuestro grupo en concreto y dando como resultado la siguiente clasificación:

1. Retahílas
2. Retahílas atrevidas
3. Canciones de palmas
4. Canciones de estimulación
5. Canciones de comba
6. Canciones de sorteo
7. Canciones de cuna o nanas
8. Canciones de excursión
9. Canciones de juegos en general
10. Canciones infantiles sin atribución definida
11. Villancicos o canciones de Navidad
12. Canciones de cumpleaños
13. Himnos
14. Nuevas canciones de moda

Como ya dijimos anteriormente, por motivos de laicidad en el contexto educativo francés, decidimos excluir de esta clasificación tanto las oraciones como las rogativas. Sin embargo, sí hemos incluido los villancicos o canciones de Navidad, ya que consideramos que,

en ambos casos, los alumnos las perciben como parte del folclore de sus respectivas culturas de origen. Las consideramos más como canciones festivas que, en este contexto, conectan a los niños con las festividades propias de dichas culturas, despojándolas por tanto del carácter religioso que los adultos les podamos conferir.

4.2.5 Protocolo y procedimiento de acceso a las secciones del Liceo y al alumnado

Comenzaremos este apartado diciendo que, como es de suponer una vez que conocemos el contexto en que nos encontramos, las características de este centro educativo plantearon limitaciones a nuestra investigación, haciendo de ella algo extremadamente laborioso y complicado.

Cabe señalar aquí que la estructura y jerarquía de un centro escolar en Francia difiere en mucho de la de un centro escolar en España. Si a ello sumamos el hecho de que nos encontramos en un centro que abarca desde la enseñanza preescolar hasta el nivel preuniversitario y en el que conviven cotidianamente catorce secciones extranjeras, podemos hacernos a la idea de que la organización dista mucho de ser sencilla.

Describiremos a continuación la tarea previa a las entrevistas de alumnos, referente a la solicitud de permisos por parte de la dirección de los centros escolares que componen el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Este centro educativo, como ya dijimos anteriormente está compuesto por la Escuela Infantil (École Maternelle), Escuela Primaria (École Primaire), Collège (niveles de Sixième a Troisième) y Liceo (de Seconde a Terminale).

En las escuelas infantil y primaria nos encontramos una jerarquía compuesta únicamente por la figura de la directora de la escuela y su secretaria, si bien ambos establecimientos dependen de instancias superiores del Liceo Internacional.

Por tanto, antes de demandar el permiso de la directora de la Escuela Primaria, debimos dirigirnos, por las cuestiones de jerarquía que acabamos de nombrar, a la *Proviseur* (directora) de *Collège* y Liceo, cuyo poder de toma de decisiones es absoluto y que cuenta con el apoyo de las figuras del *Proviseur adjoint* y *Principal adjoint*, que serían un equivalente a los jefes de estudios adjuntos en el sistema educativo español.

Asimismo, existen las figuras de los directores de cada una de las secciones internacionales. La existencia de toda esta jerarquía ralentizó en cierto modo ciertas fases de esta investigación doctoral, como detallaremos a continuación.

En primer lugar, debíamos decidir a qué muestra de edad deberíamos dirigirnos para investigar el tema principal de nuestra tesis: si los alumnos seguían cantando en el patio del

recreo, y qué y en qué idioma cantaban. Decidimos que nuestro interés debería centrarse en los alumnos de un nivel equivalente al de tercero de primaria en el sistema educativo español, que en el sistema educativo francés se denomina CE2 (*Cours Élémentaire 2*).

Este nivel escolar se sitúa en el establecimiento correspondiente a la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, pero para poder entrevistar a estos alumnos, debíamos recorrer un sendero lleno de despachos y redactar correctamente las cartas que dirigiríamos a cada uno de los estamentos de los que precisábamos autorización, dejando muy claras nuestras intenciones.

Figura 20. *Despacho de la Sección Española en el Atrium*



Fuente: elaboración propia

Antes de comenzar con la solicitud de permisos, debíamos concretar los horarios en los que deseáramos llevar a cabo las entrevistas de los alumnos del nivel de CE2.

Llegamos a la decisión, con la inestimable ayuda de la directora de la escuela primaria, de que el mejor momento para ello sería los viernes tras la hora de la comida, momento en el que los alumnos contaban con un período aproximado de 30 minutos libres, en los que disfrutaban del patio de recreo.

Cabe señalar aquí que los alumnos de CE2 tienen clase de sección internacional únicamente los martes por la mañana y los viernes por la tarde, por lo que, para poder ajustar su horario escolar a nuestro horario de trabajo en el mismo centro educativo, no contábamos con más opción que esta franja horaria.

Lamentablemente, y ya que no podíamos entrevistar a los alumnos durante las horas lectivas, los alumnos denominados *externés* no podrían participar en nuestra investigación. Recordaremos aquí que los alumnos *externés* son aquellos alumnos externos, que se encuentran escolarizados en su escuela francesa correspondiente, pero que sin embargo acuden a la escuela primaria únicamente durante las horas de sección, en sesiones de 3 horas cada una, dos veces por semana para seguir la doble enseñanza.

Este hecho provocó que el número de alumnos participante en nuestra investigación se viera reducido de manera drástica.

Pese a todos estos inconvenientes, seguimos adelante y procedimos a redactar en francés las cartas en las que solicitábamos en primer lugar el permiso de la *Proviseur* del Liceo Internacional, la figura de más poder en el mismo y quien tiene la facultad para tomar todas las decisiones.

Debíamos asegurarnos de que dejábamos claro en ellas que en ningún caso nuestra investigación entorpecería o modificaría el normal desarrollo de las clases en alguno de los establecimientos que componen el Liceo Internacional.

Una vez enviada la solicitud de autorización y obtenido dicho permiso, pasamos a solicitar el de la directora de la escuela primaria, quien ya estaba al corriente de nuestras intenciones y nos había brindado su ayuda a la hora de planificar el mejor momento para celebrar las entrevistas.

Rápidamente obtuvimos su autorización y fue entonces cuando nos dirigimos una a una a las once secciones que imparten docencia en la escuela primaria (recordemos que en total en el Liceo coexisten catorce secciones, pero únicamente once están presentes en los niveles de la escuela primaria).

Esta fase resultó lenta y complicada, ya que, a pesar de que la *Proviseur* y la directora de la escuela primaria habían dado su autorización, debíamos enviar una carta de presentación de doctoranda firmada por el director de la tesis en la que explicáramos claramente nuestras intenciones a los directores de cada sección y el porqué de estas y, a continuación, debíamos solicitar una entrevista en persona con cada uno de los directores de todas las secciones, con la finalidad de tranquilizarles y lograr que confiaran en nosotros para poder llevar a cabo nuestras entrevistas.

En las cartas de presentación de doctoranda debimos dejar muy claro que en ningún caso extraeríamos datos personales de los alumnos ni tomaríamos fotos ni vídeos de nuestras entrevistas. Informamos pertinentemente a los directores de secciones de que únicamente

catalogaríamos las intervenciones de los alumnos de manera anónima y de que grabaríamos el audio de estas de cara a su correcta transcripción al escrito.

Llegados a este punto, nos gustaría señalar aquí que los directores de sección se reúnen cada jueves con la *Proviseur* y la directora de la escuela primaria. Gracias a este intercambio de información fluido y semanal, los directores de sección fueron estando al corriente de nuestras intenciones y esto facilitó nuestra tarea, ya que aquellas secciones que habían asistido a nuestras intervenciones con los alumnos tranquilizaban al resto de directores sobre nuestra manera de proceder y el desarrollo de nuestras entrevistas.

Además de esta carta de presentación de doctoranda a los directores de cada sección, elaboramos un documento en el que explicábamos a los padres y madres de los alumnos de CE2, cuál sería el procedimiento que pretendíamos seguir para entrevistar a sus hijos e hijas. Si las familias estaban de acuerdo con permitirnos entrevistar a sus hijos, debían devolver la autorización firmada al profesor de sección, quien nos la daría a nosotros.

Entregamos en mano este documento a los directores de cada una de las secciones, quienes a su vez lo entregaron a los correspondientes profesores del nivel de CE2. Estos tuvieron la amabilidad de repartir los documentos entre sus alumnos internos y gestionar el retorno de las autorizaciones, custodiándolas hasta que llegó el momento de nuestra entrevista con sus alumnos.

Fue en ese momento cuando empezamos a conocer algo mejor a los docentes del nivel de CE2 de cada una de las secciones, si bien con alguno de ellos ya teníamos relación por la cercanía de las aulas o haber coincidido en alguna ocasión en el Liceo. A partir de ese momento, deberíamos coordinarnos con ellos para lograr nuestro propósito de entrevistar a sus alumnos y obtener el máximo rendimiento posible de dicho intercambio.

Semanas más tarde, empezamos a recibir algunos documentos de autorización debidamente cumplimentados por los padres y madres de alumnos de la sección española, lo cual fue un motivo de alegría. En diciembre del año 2020 pudimos comenzar las entrevistas a los alumnos de la Sección Española.

Paralelamente a este proceso, nos encontramos también con una sorpresa que se convirtió rápidamente en inconveniente: en el momento de tomar contacto por primera vez con la dirección de las secciones, tomamos consciencia de que, en algunas de ellas, el número de alumnos era muy escaso. Descubrimos que esto era así en todos los niveles de dichas secciones —en concreto en las secciones escandinavas: sueca, noruega y danesa— si bien nuestra preocupación era no conseguir autorizaciones para entrevistar a alumnos que supusieran una muestra suficiente de la población a la que nos dirigíamos.

4.2.6. Metodología de las entrevistas

Comenzaremos diciendo que las entrevistas realizadas a los alumnos se llevaron a cabo —al igual que sucedió con sus profesores— en distintos idiomas. Así, las entrevistas con los alumnos de la Sección Española se llevaron a cabo en español, mientras que las entrevistas a los alumnos de la Sección Italiana se desarrollaron en italiano y en el caso de los alumnos de las Secciones Americana y Británica se realizaron en inglés, aprovechando nuestro conocimiento de estas lenguas extranjeras.

El resto de las entrevistas realizadas a las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca transcurrieron en lengua francesa que, como sabemos, es la lengua vehicular o *lingua franca* en este establecimiento escolar.

Llegada la hora, tuvimos claro que plantearíamos nuestras entrevistas como un estudio de la memoria oral más activa en los niños de la Escuela Primaria del Liceo Internacional, esto es: aquella que pueden recuperar fácilmente y que tienen “más a mano” en su cerebro. Dado que sabíamos de antemano que el centro establecería limitaciones de tiempo, enfocamos nuestra recogida de datos de este modo, para poder comparar no repertorios exhaustivos (o intensivos) de la literatura oral de un grupo pequeño de niños, sino repertorios activos de muchos grupos grandes de niños (extensivo).

Por razones de privacidad y la imposibilidad de acometer entrevistas individuales en general³, decidimos no recoger la información personal de cada niño-informante, avisando a los directores tanto del Liceo como de las secciones, así como a los padres de alumnos, de que nuestra investigación sería totalmente anónima. Esta limitación, por otro lado, pudo convertirse en una ventaja, dado que, en las entrevistas grupales, en las que la memoria oral colectiva se hizo más evidente, los niños podían ayudarse unos a otros a reactivar su repertorio recordado, hablando unos con otros.

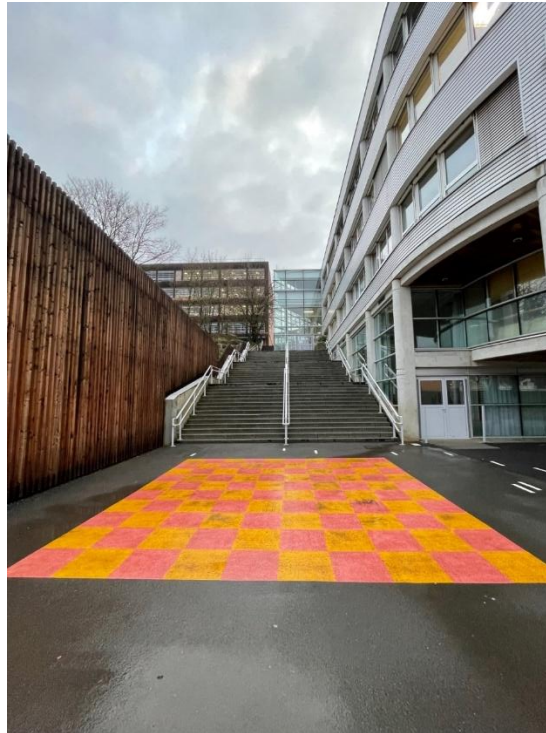
Por estos motivos, en las transcripciones de las muestras de literatura oral recogidas, no aparece especificado ningún código identificativo del informante. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio, con el apoyo de un listado de cuestiones previamente elaborado y, en su caso, traducido, para servirnos de guía en nuestras entrevistas (ver anexos).

Dichos encuentros no excedieron los períodos de treinta minutos (aproximadamente) ya que este fue el tiempo que la organización del establecimiento nos permitió, teniendo en cuenta que debíamos coordinar nuestro horario lectivo (que se desarrollaba aquel año en dos centros

³ Exceptuamos algunos alumnos de la Sección Española a los que sí se pudo entrevistar individualmente, como luego explicaremos.

distintos) y el tiempo libre de los alumnos tras su almuerzo, que tenía lugar de 12h40 a 13h00. Por tanto, nuestras entrevistas podrían tener lugar únicamente de 13h00 a 13h30, hora en que comenzaban las clases de la tarde.

Figura 21. *Escuela Primaria*



Fuente: elaboración propia

Señalamos a este respecto, si bien ya lo comentamos anteriormente, que los alumnos externos de ninguna de las secciones pudieron tomar parte en nuestra investigación, ya que su hora de llegada a la Escuela Primaria del Liceo Internacional son las 13h30, y suelen almorzar en su escuela francesa o en sus casas.

Sin embargo, con los alumnos tanto internos como externos de la Sección Española sí nos fue posible realizar entrevistas más largas, debido a que eran en ese momento nuestro grupo de alumnos de docencia directa y teníamos relación tanto con ellos como con sus familias, las cuales acogieron encantadas nuestra solicitud de colaboración para este estudio. Esto nos permitió entrevistarles en pequeños grupos, en parejas e incluso en algunos casos de manera individual por videoconferencia, con la presencia de sus madres que hicieron las veces de “portero” de su tradición oral.

Figura 22. *Patio de la Escuela Primaria*



Fuente: elaboración propia

Figura 23. *Patio de la Escuela Primaria*



Fuente: elaboración propia

Figura 24. *Patio de la Escuela Primaria*



Fuente: elaboración propia

Nuestra intervención fue de carácter breve, como decimos, dando pie a los alumnos para que nos contaran —y cantaran— todo aquello que pudieran recordar, pero dejándoles tiempo suficiente para ello y sin que sintieran ningún tipo de presión al respecto. Los alumnos, que están acostumbrados a un enorme nivel de exigencia académica, fueron conscientes en todo momento (y así se lo hicimos saber a las familias) de que no estábamos realizando un examen de conocimientos, sino un estudio de carácter absolutamente ajeno al centro, para intentar conocer más sobre sus raíces culturales y la literatura oral de las mismas. Durante todo el proceso, por tanto, nos preocupamos —y ocupamos— de que no tomaran nuestras entrevistas como una prueba más de las que realizan en la Escuela Primaria del Liceo Internacional, ya que la primera respuesta de las familias al solicitar su colaboración solía ser de preocupación al dudar de que sus hijos recordaran o supieran cantar suficientes canciones —cabe recordar aquí que nos encontrábamos en un centro de excelencia educativa— en el que tanto padres como alumnos están acostumbrados a esforzarse en todos los aspectos.

Figura 25. *Escuela Primaria del Liceo Internacional*



Fuente: elaboración propia

Figura 26. *Escuela Primaria del Liceo Internacional*



Fuente: elaboración propia

4.2.7. Limitaciones causadas por la Covid-19

Hablábamos anteriormente de las dificultades encontradas por el tipo de centro en que nos encontramos, siendo ahora el turno de mencionar las no pocas vicisitudes que hemos atravesado a lo largo del proceso de trabajo de campo de esta tesis doctoral, que ha durado

exactamente dos años —diciembre de 2020 a diciembre de 2022— en plena pandemia de Covid, y que explicaremos en detalle a continuación.

Como decíamos más arriba, nuestro plan de trabajo se vio afectado por innumerables retrasos y contratiempos, múltiples trabas a las que debimos enfrentarnos ya que la fecha de inicio de nuestra investigación doctoral coincidió en el tiempo con la llegada del virus Covid a nuestras vidas. Nuestra fase de trabajo de campo coincidió con la pandemia, lo cual nos hizo no solo perder —una vez más— un tiempo precioso, sino también, en ocasiones, la motivación.

Previamente al momento de comenzar las entrevistas (como se puede ver en las cartas que dirigimos a las familias de los alumnos solicitando su permiso para hablar con sus hijos) debíamos dejar muy claro a las familias que adoptaríamos todas las medidas de prevención y distanciación social necesarias. Respetar escrupulosamente el protocolo anti Covid vigente en aquel momento en Francia era algo que preocupaba muchísimo en un centro escolar repleto de alumnos y docentes procedentes de todas partes del mundo, máxime si tenemos en cuenta que cada seis semanas lectivas, tanto profesores como alumnos disfrutaban de dos semanas de vacaciones, las cuales con mucha frecuencia suelen pasarse en los países de origen de las familias. Por tanto, la amenaza del virus se hacía muy patente en aquel momento en este centro escolar.

Las entrevistas se fueron llevando a cabo de manera escalonada, algo que iba tranquilizando a las familias y a las secciones. Tuvimos muy presentes las medidas higiénicas referentes al lavado de manos y uso de gel hidroalcohólico, el uso de mascarilla (lo cual dificultaba sobremanera la escucha de las intervenciones de los alumnos, a menudo con acentos muy diversos), la distanciación social, así como la aireación de las aulas en las que llevábamos a cabo nuestras entrevistas.

A este respecto nos gustaría señalar que, si bien registramos en formato audio todas las intervenciones de los alumnos, el hecho de que estos llevaran mascarilla dificultaba no solo su correcta audición por nuestra parte, sino que, además, nos impedía leer los labios y sus expresiones faciales, lo cual es de enorme importancia cuando se conversa en una lengua extranjera. No olvidemos que, en nuestro caso, realizamos las entrevistas en español, francés, italiano e inglés.

Asimismo, con frecuencia debíamos retrasar la fecha de una entrevista, ya que existían alumnos contagiados de Covid que se encontraban ausentes ese día.

Como decíamos más arriba a este punto, recordemos que los directores de las catorce secciones se reúnen cada jueves con la *Provisieur* y la directora de la Escuela Primaria del Liceo Internacional, y que gracias a estas reuniones, los directores de aquellas secciones cuyos alumnos ya habíamos entrevistado, fueron tranquilizando —por así decirlo— al resto, en el sentido de que, durante nuestras entrevistas, se respetaban en todo momento las distancias de seguridad, el uso de mascarilla y de gel hidroalcohólico y la ventilación de las aulas.

Figura 27. *Escuela Primaria del Liceo Internacional*



Fuente: elaboración propia

4.2.8. Plan de trabajo

Tabla 5. *Cronograma de actividades año 2020*

Actividad	Mes									
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC
Permisos y protocolos de acceso Liceo										
Permisos y protocolos de acceso secciones										
Realización de entrevistas										
Escucha de audios y elaboración del “corpus multicultural de poesía infantil oral activa”										
Análisis y comparación de textos										

Finalmente, logramos remontar todos los obstáculos ya mencionados y la primera entrevista tuvo lugar en diciembre de 2020, fecha en la que comenzamos a entrevistar a los alumnos de la Sección Española. La última entrevista —a los alumnos de la Sección Japonesa del Liceo Internacional— tuvo lugar en diciembre de 2022, exactamente dos años después de la primera entrevista que llevamos a cabo.

El calendario de entrevistas con las secciones quedó definitivamente como sigue (en orden cronológico):

- Sección Española: viernes 4 de diciembre de 2020
- Sección Alemana: viernes 19 de marzo de 2021
- Sección Portuguesa: viernes 26 de marzo de 2021
- Sección Neerlandesa: viernes 30 de marzo de 2021

- Sección Danesa: viernes 7 de mayo de 2021
- Sección Británica: viernes 21 de mayo de 2021
- Sección Americana: viernes 28 de mayo de 2021
- Sección Italiana: viernes 12 de marzo de 2021
- Sección Noruega: viernes 2 de diciembre de 2022
- Sección Sueca: martes 13 de diciembre de 2022
- Sección Japonesa: viernes 16 de diciembre de 2022

Tabla 6. *Cronograma de actividades año 2021*

Actividad	Mes									
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC
Permisos y protocolos de acceso Liceo										
Permisos y protocolos de acceso secciones										
Realización de entrevistas										
Escucha de audios y elaboración del “corpus multicultural de poesía infantil oral activa”										
Análisis y comparación de textos										

Tabla 7. *Cronograma de actividades año 2022*

Actividad	Mes									
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC
Permisos y protocolos										

de acceso Liceo										
Permisos y protocolos de acceso secciones										
Realización de entrevistas										
Escucha de audios y elaboración del “corpus multicultural de poesía infantil oral activa”										
Análisis y comparación de textos										

Tabla 8. *Cronograma de actividades año 2023*

Actividad	Mes									
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC
Permisos y protocolos de acceso Liceo										
Permisos y protocolos de acceso secciones										
Realización de entrevistas										
Escucha de audios y										

elaboración del “corpus multicultural de poesía infantil oral activa”										
Análisis y comparación de textos										

Tabla 9. *Cronograma de actividades año 2024*

Actividad	Mes									
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC
Permisos y protocolos de acceso Liceo										
Permisos y protocolos de acceso secciones										
Realización de entrevistas										
Escucha de audios y elaboración del “corpus multicultural de poesía infantil oral activa”										
Análisis y comparación de textos										

5. RESULTADOS

5.1. La poesía de tradición oral en Saint Germain en Laye

Recogemos en este apartado todo lo referido a la recopilación y análisis de la normativa curricular sobre enseñanza y aprendizaje de tradiciones culturales, en particular la poesía de tradición oral, en el contexto de estudio. Además, incluimos también los resultados al respecto de los cuestionarios a los docentes.

5.1.1. La poesía de tradición oral en la normativa educativa

Basándonos en la realidad escolar de este centro educativo, dividimos este apartado en dos: la normativa educativa francesa y la española.

5.1.1.1. Normativa educativa francesa

Abordamos a continuación el tratamiento de la literatura de tradición oral infantil en el sistema educativo francés y, más concretamente, en el nivel de CE2. Consideramos que solo así podremos conformar un marco que nos permita hacernos una idea de cómo los alumnos de la Escuela Internacional de Saint Germain en Laye estudian el tema principal de nuestra investigación doctoral.

De acuerdo con el sistema educativo francés, el nivel de CE2 (*cours élémentaire 2*) pertenece, junto con los más pequeños de CP (*cours préparatoire*) y CE1 (*cours élémentaire 1*) al llamado ciclo 2. Los alumnos que han protagonizado esta investigación se encuentran escolarizados en dicho nivel de CE2, y equivale al tercer curso de la Educación Primaria en España.

Dicho ciclo 2, denominado *ciclo de los aprendizajes fundamentales* agrupa las clases, como decimos, correspondientes a los niveles CP, CE1 y CE2. En el Boletín Oficial de la Educación Nacional francesa publicado con fecha de 30 de julio de 2020, encontramos el *programa de enseñanza de ciclo de los aprendizajes fundamentales*, en el que aparecen reflejados aquellos contenidos que deben ser abordados en esta etapa. Centrándonos en el nivel de CE2 que nos ocupa, observamos que existen diversas menciones a la literatura de tradición oral en este periodo. Pasamos a continuación a analizarlas.

En primer lugar, encontramos el apartado llamado *Contribuciones esenciales de las diferentes enseñanzas a una base común*, dentro del cual se ubica el subapartado *Comprender y expresarse utilizando una lengua extranjera y, en su caso, una lengua regional*. En dicho apartado encontramos que el ciclo 2 es el punto de partida de la enseñanza de lenguas extranjeras y regionales que deberá conducir a los alumnos a adquirir el nivel A1 de las

competencias lingüísticas orales (escuchar, tomar parte en una conversación, expresarse oralmente) dentro del marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). En lengua francesa, este acercamiento con la lengua viva estudiada en clase permite que los alumnos refuercen su propia representación del sistema lingüístico, mediante comparaciones ocasionales con la lengua francesa, las palabras, el orden de estas o su pronunciación. Este encuentro con la literatura constituye asimismo un medio para otorgar a los aprendizajes culturales, ya sea utilizando la lengua extranjera o regional, así como la francesa (mediante libros bilingües, por ejemplo) el lugar que les corresponde.

Continúa este documento afirmando que el trabajo en otras asignaturas, especialmente la educación musical o la educación física, contribuye a sensibilizar a los alumnos hacia la dimensión cultural de estos aprendizajes. Consideramos que es en este punto donde el Ministerio de Educación francés hace alusión —si bien de manera indirecta— a la literatura de tradición oral infantil, directamente relacionada con las materias de educación musical y educación física.

En segundo lugar y dentro de este mismo apartado, encontramos el subapartado *Representación del mundo y la actividad humana*. En él, aparece reflejada la importancia de comprender la diversidad de las representaciones en el tiempo y el espacio a través de algunas obras maestras del patrimonio y de la literatura juvenil adaptadas al ciclo 2.

Prosigue este documento enunciando que esta comprensión se ve favorecida desde el momento en el que los alumnos utilizan sus conocimientos y competencias para la realización de acciones y producciones individuales, plásticas y sonoras con una intención expresiva, estética o acrobática, durante la concepción y la creación de objetos. Consideramos que, en este punto, podríamos relacionar esta realización de acciones y producciones individuales, de carácter sonoro, durante la concepción y creación de retahílas y canciones de sorteo, de corro, de comba, etc. como sucede en estas edades.

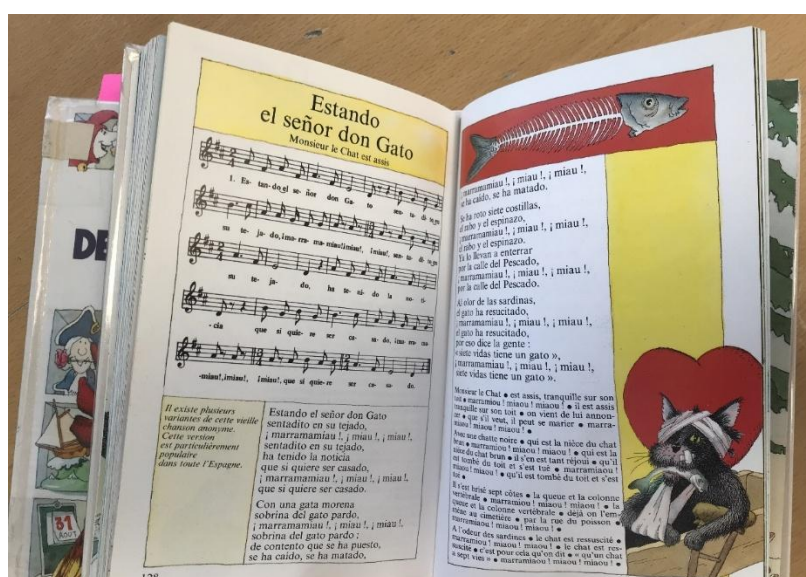
Asimismo, encontramos a continuación una mención a la invención de historias por parte del alumnado, bien mediante la manipulación de obras existentes (por ejemplo, inventando un final diferente para una historia o modificando características de los personajes) o produciendo obras inspirándose en sus propias experiencias creativas, técnicas abordadas en clase y en las propias obras estudiadas. Si bien esta mención a la literatura no está directamente relacionada con nuestro sujeto de investigación, hemos considerado pertinente añadirla en este apartado.

A continuación, en el apartado dedicado a la lectura y comprensión escrita, encontramos nuevamente mención a la literatura cuando leemos que el trabajo sobre obras literarias (ya se

trate de lecturas efectuadas por los alumnos en clase o de manera libre en sus casas) permite el estudio de diversos géneros, series o autores, por ejemplo. De cinco a diez obras son objeto de estudio por parte del alumnado y esto durante cada curso escolar desde el nivel de CP hasta el nivel de CE2. Estos textos pertenecen a la literatura patrimonial francesa: se trata tanto de historietas, novelas, cuentos, fábulas, poemas, obras de teatro) como de obras pertenecientes a la literatura juvenil. Señala el documento del Ministerio de Educación francés que tanto los textos como las obras ofertadas al alumnado se encuentran adaptadas a su edad, ya sea desde el punto de vista de la complejidad lingüística, como desde los temas tratados y los conocimientos a abordar. Si bien no se menciona explícitamente la tradición oral, podemos deducir que se encuentra implícita tanto en los cuentos como en las fabulas y poemas.

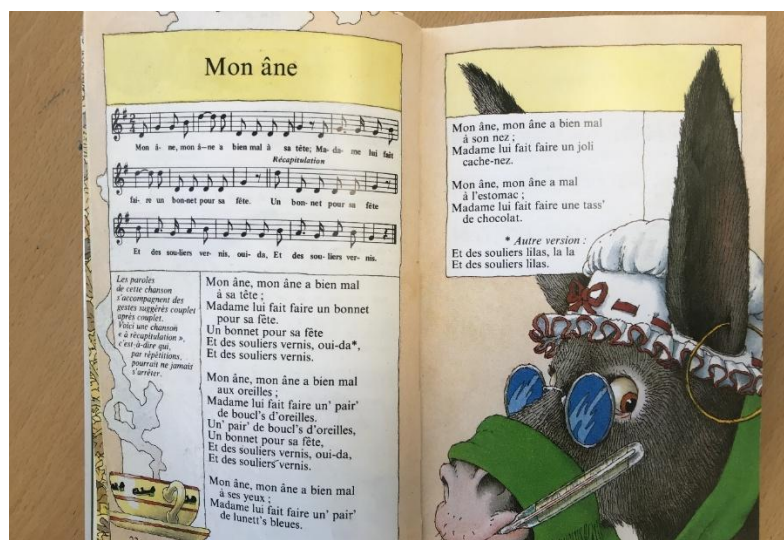
Seguidamente, en el apartado destinado a la distribución y organización de las temáticas y contenidos a trabajar a lo largo del ciclo 2, encontramos, clasificados dentro del universo infantil, a los cuentos y leyendas, los monstruos, las hadas, así como otras referencias culturales de la literatura infantil. Asimismo, las retahílas, las canciones, así como la literatura infantil en general.

Figura 28. *Le livre des chansons de France.*



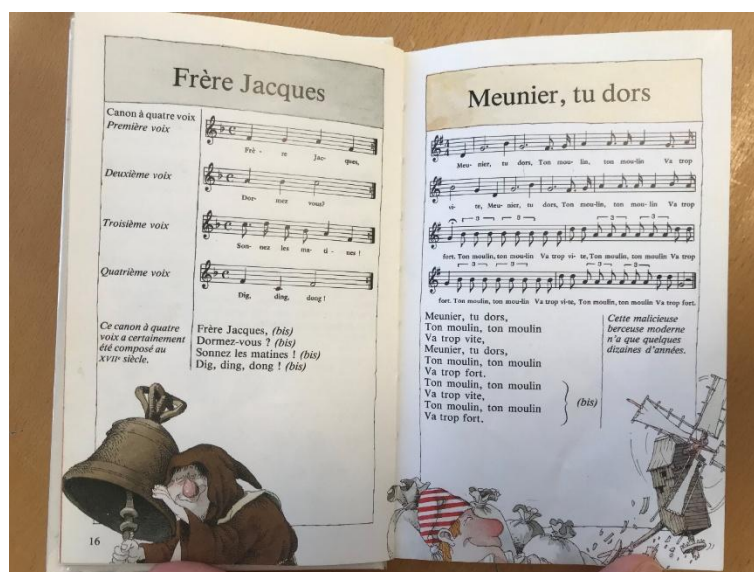
Fuente: elaboración propia

Figura 29. *Le livre des chansons de France.*



Fuente: elaboración propia

Figura 30. *Le livre des chansons de France.*



Fuente: elaboración propia

Dentro de las actividades lingüísticas propuestas para trabajar la comprensión oral, encontramos actividades de exposición a la lengua dentro de diversos contextos culturalmente identificables, correspondientes a las preocupaciones de los alumnos de estas edades, mediante la utilización de herramientas digitales o a través de la escucha de historietas, retahílas o canciones, el visionado de extractos breves de dibujos animados o películas infantiles.

A continuación, encontramos, entre los indicadores de progreso del alumnado de comprensión oral, los siguientes relacionados con nuestro sujeto de investigación, los alumnos de CE2: los alumnos son capaces de seguir el hilo de una historia sencilla (retahíla, canción o historieta) con la ayuda apropiada.

Como ejemplos de actividades a realizar por los alumnos de este nivel, encontramos las siguientes creaciones orales: canciones, retahílas y sainetes elaborados a partir de extractos de historietas o de películas juveniles y de juegos. Asimismo, como indicadores de progreso de la capacidad de expresión oral del alumno de este nivel, encontramos su capacidad de reproducir retahílas cortas, así como canciones y poemas. Igualmente, y, después de haberse preparado para ello, su capacidad de leer en voz alta textos breves, así como de contar una historia corta ayudándose de algunas imágenes.

En cuanto a la competencia relacionada con su capacidad para formar parte de una conversación, encontramos como ejemplo de situaciones, actividades y recursos para los alumnos, los intercambios electrónicos en el marco de proyectos, o de un trabajo sobre una historieta juvenil, o de retahílas, canciones o poemas.

Por último, en el área de educación musical encontramos entre las competencias trabajadas la de cantar, relacionada con cantar una melodía simple con la entonación precisa, cantar una retahíla o una canción mediante la imitación. En cuanto a los objetivos, estarían los de interpretar una canción con expresividad y, entre los contenidos y las competencias asociadas a esto, tendríamos un repertorio variado de canciones y retahílas.

En conjunto, el currículo francés, común para todos los alumnos del Liceo, en este curso contiene suficientes indicaciones para la incorporación de la literatura de tradición oral, y para la poesía en particular. El tratamiento es no solo receptivo, sino también productivo, con la posibilidad de escuchar o leer textos de tradición oral y también de crearlos. De cualquier modo, la presencia mayor o menor de poesía de tradición oral en las aulas dependerá en última instancia de cómo los docentes apliquen esta norma curricular.

5.1.1.2. Normativa educativa española

En lo que respecta al sistema educativo español, realizar un esquema del marco legal en el que nos moveremos a lo largo de este apartado resulta algo más complicado que en el apartado anterior, cuando trazábamos el marco legislativo del sistema educativo francés, por las razones que comentaremos a continuación. En el momento de comenzar nuestra investigación doctoral, el sistema educativo español se encontraba regido por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Esta normativa entró en vigor en 2013 y

fue parcialmente reemplazada por la LOMLOE en 2020 (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Quiere esto decir que la nueva ley educativa fue aprobada cuando nuestra investigación se encontraba ya iniciada.

Creemos oportuno señalar aquí que la LOMLOE se fue implantando en el territorio español —y en los centros que componen la Acción Educativa Exterior, entre los cuales como sabemos se encuentra la Sección Internacional Española de Saint Germain en Laye— siguiendo el calendario establecido por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Según el mismo, el nivel de tercero de primaria debía adaptarse a la nueva normativa en el curso escolar 22/23, como así lo hizo, renovando no solo su programación sino asimismo sus libros de texto: *La disposición final primera dicta que lo dispuesto en este Decreto se implantará para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2022-2023. (DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria).*

Al encontrarnos en esta complicada situación de cambio legislativo, procederemos a continuación a exponer los puntos de la programación de tercero de primaria según las directrices establecidas por las leyes educativas vigentes en los últimos años, diferenciando entre LOMCE y LOMLOE. Al tratarse de un centro en el exterior nos regiremos aquí por el currículo de la Comunidad de Madrid, *recogido en el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.* Este currículo regía asimismo los centros que conforman la Acción Educativa Española en el Exterior.

En lo que concierne nuestra investigación, nos referimos aquí a los cursos escolares 19/20, 21/22 y 21/22 inclusive, que se rigieron por la LOMCE:

En lo referente al tercer curso, encontramos dentro del apartado destinado a la Lengua Castellana y Literatura, en el bloque denominado *Comunicación oral: hablar y escuchar*, contenidos relacionados con la literatura infantil de producción oral tales como la producción y expresión de diversos tipos de textos orales, narraciones, descripciones sencillas y breves exposiciones. Enumeramos aquí los apartados relacionados con el tema de nuestra investigación:

- Memorización y recitado de textos breves y poemas con el ritmo, la entonación y dicción adecuados. Dramatización.
- Aprende y recita textos breves y sencillos de diversos tipos, respetando la entonación, las pausas y la modulación de la voz, manteniendo su coherencia y estructura.
- Memoriza poemas adecuados a su edad y los recita, cuidando la entonación y el ritmo con objeto de facilitar su comprensión.
- Representa dramáticamente textos sencillos, empleando recursos lingüísticos y no lingüísticos (cuerpo, movimiento y voz).
- Transmite un mensaje completo con gestos y dramatiza una escena recurriendo a la mímica.

Comunicación escrita: leer

- Lectura comprensiva, en voz alta y en silencio, de textos narrativos, poéticos, etcétera.
- Lee en silencio cuentos y narraciones y comprende su contenido.
- Lee, alternando la lectura en voz alta con la lectura en silencio, fábulas, cuentos, leyendas, romances y poemas, y comenta su contenido.

Comunicación escrita: escribir

- Compone textos narrativos.

Leemos en este Decreto que “El objetivo del bloque *Educación literaria* es hacer de los escolares lectores interesados y competentes, no solo durante la etapa escolar sino a lo largo de toda la vida. Para eso es necesaria la lectura de fragmentos de nuestro patrimonio literario y obras de estilo de temática variada que desarrollen su sentido estético, su creatividad, su intelecto y su capacidad de disfrute y placer. El desarrollo del hábito lector debe comenzar a edades muy tempranas, cuando se inicia el primer aprendizaje de la lectura y la escritura, y en él deben estar comprometidos todos los maestros del centro, así como las familias de los alumnos”.

En el bloque destinado a la Educación Literaria (exclusivamente destinada a tercer y cuarto cursos) encontramos que el alumno:

- Lee al menos una obra literaria al trimestre y da cuenta de lo leído oralmente y por escrito.
- Explicita la elección de lecturas y las preferencias personales.
- Cita de memoria algún fragmento corto de las obras leídas.
- Recita poemas de autores conocidos (clásicos o contemporáneos) o anónimos (romancero, etcétera) aprendidos previamente de memoria.
- Lee en voz alta poemas de autores conocidos, respetando el ritmo de sus versos.
- Compone textos breves en prosa o en verso con una intencionalidad literaria expresa.

Pasamos a continuación al siguiente nivel de concreción del currículo, la programación de la Sección Española, disponible en su página web (<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/francia/seccion-st-germaine-en-laye/portada.html>) en la que encontramos los contenidos relacionados con la literatura de tradición oral infantil, así como los criterios e instrumentos de evaluación relacionados siempre con nuestro objeto de investigación, la literatura de tradición oral infantil. Dichos contenidos son los siguientes:

- Los principios y finales de los cuentos.
- Contar un cuento.
- Los juegos de palabras.
- El cuento: lugar, tiempo y personajes.
- El poema.

En el apartado correspondiente a los criterios de evaluación e instrumentos de evaluación relacionados con la literatura de tradición oral infantil, encontramos los siguientes, relacionados con diversos apartados que pasamos a detallar a continuación:

En lo relativo a la evaluación del lenguaje oral, se comprobará que el alumno conoce, realiza y memoriza juegos de lenguaje (adivinanzas, poemas, trabalenguas, canciones, etc.) y que es capaz de recitar fragmentos de literatura oral

En cuanto a la evaluación de la lectura, observaremos si el alumno es capaz de leer en voz alta, con una entonación adecuada y respetando los signos de puntuación, si comprende el sentido global de un texto adaptado a sus gustos e intereses y si es capaz de realizar la lectura en voz alta de textos de carácter variado.

En cuanto a los descriptores de evaluación, distinguiremos aquí entre los relacionados con la educación literaria y con el conocimiento de la lengua. Relacionamos con la educación literaria los siguientes descriptores:

- Comprender, memorizar y recitar poemas españoles con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.
- Leer y comprender textos relevantes de tradición popular y literaria española utilizando diversos soportes.
- Recrear textos narrativos (cuentos, anécdotas, viajes, etc.) y de carácter poético (adivinanzas, refranes, etc.), utilizando modelos de textos literarios españoles.
- Valorar y apreciar el texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de España y como recurso de disfrute personal.

En cuanto a aquellos relacionados con el conocimiento de la lengua, encontramos “Reconocer las diferencias más relevantes entre la lengua oral y escrita”.

Pasamos a continuación a la nueva legislación, vigente como hemos visto desde 2021 y en el nivel de CE2 desde el curso escolar 22/23, con la entrada en vigor de la LOMLOE:

Con la nueva normativa, el nivel de tercero de primaria pasa a formar parte del segundo ciclo de Educación Primaria. En segundo ciclo encontramos, dentro de las competencias específicas, las siguientes relacionadas con la literatura de tradición oral infantil: “Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria”.

En cuanto a los criterios de evaluación relacionados con estas competencias que acabamos de enumerar, encontramos los siguientes: “Escuchar y leer textos variados de la literatura infantil universal, que recojan diversidad de autores, relacionándolos en función de temas y aspectos elementales del género literario, e interpretándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales” así como “Producir textos sencillos individuales o en

grupo con intención literaria, recreando de manera personal los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos”.

El Bloque B se encuentra dedicado por entero a la comunicación, y en él se trata, dentro del apartado procesos, la lectura individual de textos breves, narrativos y poéticos, con la adecuada entonación, fluidez, ritmo y respeto hacia los signos de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma, los puntos suspensivos, así como los signos de admiración e interrogación.

En el bloque C, relacionado con la educación literaria, encontramos mención a la lectura, acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, así como la lectura acompañada de obras o fragmentos variados y diversos de la literatura infantil, siempre adecuados a los intereses del alumno y organizados en torno a itinerarios lectores. Encontramos, igualmente, estrategias básicas para la interpretación acompañada y compartida de las obras a través de conversaciones literarias, así como la relación entre los elementos esenciales de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento y espacio) y la construcción del sentido de la obra.

Figura 31. *Libros de literatura oral infantil en la Biblioteca de la Escuela Primaria del Liceo Internacional*



Fuente: elaboración propia

Más adelante encontramos menciones al análisis guiado de los recursos expresivos y sus efectos en la recepción del texto, así como a la relación entre los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales y la construcción de la identidad lectora, estrategias para la expresión de gustos e intereses e iniciación a la valoración de las obras de manera argumentada. La lectura expresiva, la dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo empleando recursos lingüísticos y no lingüísticos (voz, cuerpo, movimiento) también tiene cabida en este apartado, junto con la creación guiada y acorde al nivel del alumno de textos de intención literaria de manera libre (tales como cuentos, poemas...), y de aquellos asociados a imágenes (anuncios, carteles, cómics, chistes) o con una función concreta (informar, narrar, describir) o animar a realizar una determinada acción a partir de pautas establecidas o recreando textos literarios a partir del uso de recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos.

Para finalizar este apartado, se incluyen estrategias para la revisión de las producciones del alumno, ya sean resultado de copias o dictados o de creaciones autónomas, así como el uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas, los libros ilustrados como fuente de disfrute y aprendizaje de la lectura y su conexión con la realidad, con la fantasía y con las demás artes y las obras más relevantes de los principales autores de la literatura española de las distintas épocas.

En resumen, podemos afirmar que, dentro de la normativa educativa española vigente hoy en día, tanto el tratamiento de la lengua castellana como el de la literatura abordan de manera suficiente la literatura de tradición oral infantil. Al igual que sucedía con la normativa francesa en materia de educación, tanto dicha tradición oral infantil como más concretamente la poesía reciben un trato adecuado tanto en los contenidos como en los objetivos a lograr y en los criterios de evaluación correspondientes. Nuestro alumnado trata no solo la recepción sino también la producción de la literatura, en la que encontramos sobradamente ejemplos de aquella dedicada a la tradición oral en el ámbito infantil. Por supuesto y, para finalizar este apartado, añadiremos -como ya hicimos al referirnos a la legislación educativa del país vecino- que será el docente quien finalmente, y dependiendo como siempre del contexto educativo en el que se encuentre, quien aplique en mayor o menor medida estas directrices.

5.1.2. Resultados de las entrevistas a los docentes

Como se explicó en el capítulo 5, en el que reflejamos la metodología de las entrevistas realizadas tanto a los docentes de la parte francesa como a los de las distintas secciones, así

como a los alumnos de la escuela primaria participantes en nuestra investigación, una vez finalizadas las entrevistas con los diferentes grupos de alumnos de las once secciones, tocó el turno de interrogar a quienes son sus profesores en las enseñanzas de sección. Comenzamos por elaborar un cuestionario sencillo, breve, conciso y que no les supusiera una tarea tediosa, dada la ingente cantidad de trabajo de los docentes en este establecimiento escolar.

De las once secciones internacionales presentes en la Escuela Primaria del Liceo Internacional, respondieron nuestra encuesta los profesores de las secciones (en orden alfabético): alemana, americana, británica, danesa, italiana, neerlandesa, noruega, portuguesa y por supuesto la española. Como vemos, las únicas secciones que no respondieron a nuestro cuestionario fueron la japonesa y la sueca.

Como vimos en el capítulo 5, el cuestionario dirigido a los distintos profesores de las secciones internacionales de la escuela Primaria les fue enviado mediante un archivo de *Google Forms*. Pasaremos a continuación a analizar las preguntas y respuestas de dicho cuestionario con detalle.

Figura 32. Mural conmemorativo del 50 aniversario de la Escuela Primaria del Liceo Internacional



Fuente: elaboración propia

La primera pregunta, que podríamos calificar como identificativa, se limitaba únicamente a delimitar en qué sección desempeñaba su labor docente.

La segunda pregunta versaba sobre la experiencia docente del profesor o profesora en la sección correspondiente. Las respuestas variaron desde el año y medio de experiencia de la profesora noruega y los dos años del profesor de la sección neerlandesa, hasta los 22 años de la docente británica y los 29 años de experiencia de los profesores de la Sección Americana y de la danesa.

Tabla 10. *Experiencia docente de los encuestados*

Sección	Años de docencia en la sección
Alemana	14
Americana	29
Británica	22
Danesa	22
Española	3
Italiana	7
Japonesa	(No respondieron)
Neerlandesa	2
Noruega	1,5
Portuguesa	2
Sueca	(No respondieron)

La tercera cuestión versaba sobre **la inclusión de la enseñanza de la literatura de tradición oral (poesía, cuentos populares, leyendas, canciones de juego, canciones de corro, canciones de sorteo, adivinanzas, retahílas...) en la programación del nivel de CE2**, a lo que todas las secciones respondieron afirmativamente, excepto la danesa y la española. El profesor de la Sección Americana, quien como vimos anteriormente es el más veterano de todas las secciones, quiso además añadir que: “la literatura de tradición oral es importante en todos los niveles, no solamente en CE2. Las secciones son más que la enseñanza de una lengua. Nosotros, los profesores de sección, nos esforzamos por animar a los estudiantes multiculturales. Muchos de nuestros alumnos no tienen ningún lazo con su país

de origen más allá de la lengua. Por consiguiente, las actividades culturales son extremadamente importantes y esenciales”.⁴

En cuanto a la cuarta pregunta, **¿Piensa usted que es positivo incluir la enseñanza de la literatura de tradición oral infantil en la programación del nivel CE2? Si su respuesta es afirmativa, ¿podría por favor explicar por qué?** Las respuestas de los enseñantes fueron las siguientes:

Para empezar, la docente alemana se limitó a responder de manera afirmativa, al igual que la profesora danesa y el profesor americano. El docente neerlandés respondió afirmativamente, añadiendo además que la literatura de tradición oral infantil ayuda a los alumnos a aprender su lengua de una manera más rápida y profunda.

La profesora de la Sección Portuguesa respondió de manera afirmativa, a la vez que agregaba que, a su parecer, la inclusión de la literatura de tradición oral infantil es muy positiva, si bien dejó claro que el programa de portugués en el nivel de CE2 ya aborda las tradiciones populares de su país. La maestra de la Sección Italiana afirmó que incluir el estudio de la literatura de tradición oral es muy importante ya que esta constituye una parte indeleble de la identidad nacional y la memoria colectiva italiana.

Por su parte, la docente británica añadió que, en su opinión, la literatura de tradición oral infantil favorece no solo el conocimiento de la lengua sino también la sintaxis, el vocabulario, la gramática, la comprensión, a la vez que estimula la imaginación y la creatividad, ayudando a los niños a reflexionar.

Por último, la profesora de la Sección Noruega quiso recalcar que el estudio de la literatura de tradición oral infantil supone un método diverso mediante el cual aprender no solo vocabulario sino el ritmo y la lírica, siendo contenidos que el niño recordará durante toda su vida y que forman parte de la cultura, importante para los alumnos bilingües y biculturales.

Llegamos así a la quinta pregunta: ***¿Piensa usted que el estudio de la literatura de tradición oral infantil en el nivel de CE2 es útil para los niños que viven lejos de su país de origen? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿podría por favor decirnos por***

⁴ Traducción de las respuestas originales en inglés al español realizadas por la autora.

qué motivo lo cree? La profesora alemana respondió de manera afirmativa, pues a su entender este tipo de literatura forma parte de la cultura de los niños. La docente danesa opina igualmente de manera afirmativa, pues es una manera divertida de aprender la lengua. Es más: según ella, los padres y abuelos pueden, a través de la literatura de tradición oral infantil, compartir recuerdos con sus hijos y nietos.

El profesor neerlandés afirmó que sí, por las mismas razones que ya había esgrimido en la cuestión número 4 (“La literatura de tradición oral infantil ayuda a los alumnos a aprender su lengua de una manera más rápida y profunda.”) y por las mismas razones por las que opina que resulta positivo para los alumnos en Países Bajos: les resulta más sencillo aprender la lengua a través de la literatura de tradición oral y además es placentero. Dicho docente cree que esto puede resultar igualmente motivador para el alumno, ya que supone una variación respecto a sus clases normales.

La profesora portuguesa comentó a este respecto que la enseñanza de la literatura de tradición oral le parecía muy positiva, ya que permite, a su parecer, la adopción de un enfoque pedagógico multicultural y plurilingüe.

Por su parte, el docente americano reitera que le parece muy importante enseñar la literatura de tradición oral en todos los niveles escolares. Recalca asimismo que las secciones internacionales deben esforzarse por ofrecer a sus alumnos un programa completo y rico en cultura y lengua, algo que resulta extremadamente importante para aquellos niños que viven lejos de su país de origen, pues muchos de entre ellos no cuentan con el apoyo necesario en casa para poder practicar la lengua.

En cuanto a la docente de la Sección Italiana: su respuesta fue afirmativa, pues los alumnos que estudian la literatura de tradición oral infantil en sección logran formar parte de la tradición de su país de origen. Por último, la profesora de la Sección Británica afirma que en su opinión es positivo incluir el estudio de la literatura de tradición oral infantil dentro de las enseñanzas de sección, ya que sus contenidos forman parte de la cultura general.

La pregunta número seis rezaba así: ***¿Enseña usted a sus alumnos juegos tradicionales en la lengua de la sección? Si su respuesta es afirmativa, ¿podría decirnos cuáles, por favor? (poesías, adivinanzas, retahílas, juegos de palmas...)***

Como respuestas, recibimos las siguientes: por parte de la Sección Alemana, la opinión es que, si bien dedican tiempo a la enseñanza de juegos, estos no son demasiados si los comparamos con las canciones relacionadas con las fiestas tradicionales alemanas y, sin embargo, sí prestan mucha atención a la enseñanza de la poesía.

La docente danesa añadió que su sección incluye y dedica tiempo en la programación de CE2 a la enseñanza de la literatura de tradición oral infantil, pero no tanta como a ella personalmente le gustaría, ya que tiene que seguir y cumplir con una programación bastante extensa.

El profesor de la Sección Neerlandesa fue el único que nos confesó que su Sección no dedicaba tiempo a la enseñanza de juegos tradicionales relacionados con la literatura de tradición oral infantil, mientras que, desde la Sección Portuguesa, la maestra encargada de impartir docencia en el nivel de CE2 nos apuntó que enseñan poesías, adivinanzas, retahílas, canciones populares, así como juegos infantiles.

Por su parte, el docente americano apuntaba que, en su sección, en el nivel de CE2 se enseñan poesías, adivinanzas, canciones, retahílas, juegos de manos, así como deporte, teatro y música, haciendo hincapié en que desde la Sección Americana se aseguran igualmente de celebrar las fiestas americanas tradicionales como Halloween y Acción de Gracias ya que, en su opinión, la cultura lo es todo.

La docente italiana añadió que en su sección ella enseña cuentos populares, leyendas, proverbios, así como poesías, mientras que la profesora británica señaló que en el nivel de CE2, su sección incluye la enseñanza de todos los ejemplos de literatura de tradición oral que hemos incluido en el enunciado de nuestra pregunta: poesías, adivinanzas, retahílas y juegos de palmas.

Para concluir nuestro cuestionario, añadimos una pregunta en la que solicitábamos la ayuda de los docentes de las distintas secciones entrevistadas, con la finalidad de conocer si tenían alguna otra información que aportar a nuestra investigación, que no hubiera sido explícitamente enunciada en las preguntas de nuestro cuestionario. Los docentes de las secciones italiana, danesa, neerlandesa, americana y portuguesa manifestaron no tener ninguna información adicional que facilitarnos al respecto de nuestra investigación.

La docente de la Sección Alemana quiso añadir que, a su parecer, los poemas y las canciones infantiles crean un universo de sueño y fantasía para el niño, a la vez que ayudan a aportarles emociones positivas, lo cual constituye la base de cualquier aprendizaje.

Concluimos este apartado con la aportación de la profesora de la Sección Británica, quien apuntó que, a su entender, la poesía ayuda a desarrollar las emociones en los niños, permitiéndoles construir sus propias ideas y opiniones, a la vez que favorece la empatía.

En resumen, el conjunto del profesorado que respondió a nuestra encuesta posee una visión positiva de la poesía de tradición oral desde el punto de vista educativo. Los docentes coinciden mayoritariamente en señalar la importancia de este tipo de poesía como parte de una tradición de la cultura y del país de origen de sus respectivas secciones y, por tanto, de la memoria popular que conviene preservar. Asimismo, recalcan en su mayoría el carácter divertido que se desprende de la implementación de la literatura de tradición oral en el aula, así como los beneficios que esta aporta para el aprendizaje del sistema lingüístico e incluso para el desarrollo emocional del alumnado. Además, afirman mayoritariamente que incluyen textos poéticos populares en su programación, a pesar de la cantidad de contenidos curriculares que se ven obligados a impartir y desarrollar a lo largo del curso escolar.

Paralelamente a las entrevistas con los profesores de las secciones internacionales, planteamos un cuestionario a las tres maestras que tradicionalmente imparten docencia en los grupos del nivel de CE2 de la parte francesa, miembros del claustro de la Escuela Primaria del Liceo Internacional.

La experiencia docente de dichas profesoras en el nivel de CE2 es de 2, 3 y 4 años respectivamente. Del cuestionario presentado extrajimos las siguientes informaciones: en primer lugar, que en la programación de este nivel se incluye la enseñanza de la literatura de tradición oral infantil. Una de ellas apuntó que, en concreto, su programa incluye poesías, cuentos, proverbios, dictados, adivinanzas, trabalenguas, leyendas y cantos tradicionales. Otra maestra quiso puntualizar que en la programación del nivel de CE2 se incluyen, a su parecer, muchos menos contenidos relacionados con la literatura de tradición oral infantil que en el nivel de CE1 (segundo de primaria).

A continuación, les formulamos la siguiente pregunta: “¿Piensa usted que es positivo incluir la enseñanza de la literatura oral infantil en la programación del nivel CE2? Si su respuesta es afirmativa, ¿podría por favor precisarnos por qué?”. Sus respuestas fueron las

siguientes: “Efectivamente, es importante incluir la enseñanza de la literatura de tradición oral infantil en nuestra programación, para poder establecer un lazo con la cultura de la lengua enseñada (en nuestro caso el francés) y permitir desarrollar las competencias orales y espontáneas del alumno”. La segunda docente encuestada apuntó que “Sí, pues supone un apoyo para el trabajo de memorización, del descubrimiento del patrimonio, de la base cultural del alumno”. Para concluir, la tercera docente del nivel de CE2 encuestada añadió: “Sí, por razones culturales, pedagógicas y sociales: culturales por la cultura del país en el que el alumno vive; pedagógicas para asimilar el vocabulario, así como las estructuras de las frases en el lenguaje oral. Y social, pues contribuye al sentimiento de pertenencia a un grupo”.

A continuación, les preguntamos si enseñaban a sus alumnos juegos tradicionales, incluso si estos no estaban incluidos en la programación. Y, en caso de que su respuesta fuera afirmativa, cuáles eran estos juegos (poesías, adivinanzas, retahílas, cancioncillas, juegos de manos...) a lo que únicamente una docente respondió negativamente y las otras dos profesoras respondieron respectivamente: “Me ha sucedido que he enseñado juegos tradicionales en clase como por ejemplo poesías, retahílas, adivinanzas, canciones... cuya enseñanza no estaba programada” y “Sí, he enseñado retahílas, trabalenguas como las siguientes: *Ton thé t-a-t-il ôté ta toux? Tes laitues naissent-elles? Oui mes laitues naissent, si tes laitues naissent mes laitues naitront* o *Quels sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes*. (Se trata de una famosísima aliteración de Racine en la que se repite la letra *s* para enfatizar la sensación de peligro que provocan las serpientes).⁵

En la siguiente cuestión, preguntábamos si recordaban algún momento puntual en el que los alumnos hubieran trabajado la literatura de tradición oral infantil en el nivel CE2, o con anterioridad a este nivel (por ejemplo, en la fiesta de fin de curso o en algún proyecto de los que organiza la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye). Sus respuestas variaron desde “La presentación de un sainete de teatro delante de la clase o de grupos de alumnos de otras clases; el espectáculo de fin de año con el aprendizaje de fábulas de Jean de la Fontaine, extractos de piezas de Molière o de cuentos de Perrault” y, en el caso concreto de la tercera docente, el estudio de *El burgués gentilhomme* de Molière, concretamente a inicio del curso, cuando trabajan el abecedario en clase.

⁵ ¿Tu té ha oteado tu tos?

¿Tus lechugas nacen? Sí, mis lechugas nacen, si tus lechugas nacen mis lechugas nacerán.

¿Qué son esas serpientes que silban sobre nuestras cabezas?

Para concluir, les solicitamos, al igual que hicimos con los docentes de las secciones internacionales cuyas respuestas reflejamos en el apartado anterior, si contaban alguna información suplementaria que quisieran compartir con nosotros, resultando que no añadieron nada más en esta pregunta abierta.

Las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional encuestadas reflejaron en sus respuestas un gran conocimiento de la literatura de tradición oral infantil y especialmente de la poesía francesa. Además, pusieron de manifiesto su postura claramente a favor y defensora de la inclusión de dicha literatura en las programaciones docentes, como ya sucedió con los profesores de las distintas secciones internacionales encuestadas. Entre las razones esgrimidas por la totalidad de docentes encuestados -profesores de secciones extranjeras y del claustro de primaria del Liceo Internacional- podemos constatar que no solo se trata de razones educativas, sino también de pertenencia al grupo y de desarrollo emocional del niño, especialmente del alumno expatriado. En este sentido, ambas categorías de docentes abogaron por el incremento de contenidos relacionados con la literatura de tradición oral a medida que los alumnos van subiendo de nivel -y no al contrario como a menudo parece suceder- animando a los docentes a incluir estos contenidos a sus programaciones y a aplicarlos en el aula toda vez que sea posible.

5.2. Resultados de las entrevistas a los alumnos

A continuación, presentaremos los resultados recabados a partir del proceso de investigación realizado en base a las pautas que se han establecido en el epígrafe anterior. Para ello, se presentarán organizados por categorías, en relación con el país de la sección extranjera en cuestión.⁶

5.2.1 Poesía de tradición oral en la Sección Alemana

Fecha de creación: 1954

Número de alumnos: 582

Número de profesores: 15

Frank Walter (su actual director) quiso añadir las siguientes palabras al apartado correspondiente a la Sección Alemana en el libro conmemorativo del 70 aniversario del Liceo Internacional, editado por APELI, la Asociación de Padres del Liceo, en 2022: *Quién iba a imaginar en 1954, un año antes de la entrada de la entonces República Federal de Alemania*

⁶ Número de alumnos y profesores de secciones actualizados a fecha de curso escolar 21/22

en la OTAN, que nuestra sección se instalaría en el mismo castillo que sirvió de sede a la armada alemana entre los años 1940 y 1944, durante la ocupación alemana en Francia.

Fue por voluntad de diversas personalidades francesas y alemanas que se creó la sección alemana en la escuela SHAPE, que pronto empezó a acoger tanto estudiantes como docentes alemanes.

Hoy en día, sus alumnos obtienen, al finalizar su escolaridad en el Liceo, una doble certificación tras pasar, en el marco del bachillerato general, una prueba de literatura y otra de geografía e historia, ambas evaluadas por un tribunal alemán.

Figura 33. *Aula de Primaria de la Sección Alemana*



Fuente: elaboración propia

5.2.1.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	AL-001
Título	Der Papagei ein Vogel ist
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Der Papagei ein Vogel ist,

	Rot, grün und gelb getupft, aha! Er wohnt dort auf dem, Gummibaum und wenn er da so hupft, Ja dann singt er: Enke, denke, pinki, dose dose dinki.
Variantes	Existe otra variante en la que las palabras <i>Enke, denke, minki</i> se cambian por <i>Inge, Dinge, Dinge</i> .
Notas	No la saben acabar y al final se hacen un lío con las estrofas finales. La letra completa quedaría como sigue: Der Papagei ein Vogel ist, rot, grün und gelb getupft, aha! Er wohnt dort auf dem Gummibaum und wenn er da so hupft, ja dann singt er: Enke, denke, minki, a bumms dose dinki, Aba, daba, saraguai, aha! Sine, mine, bini, a elugada mini, Aba, daba, saraguai!
Traducción al español	El loro es un pájaro, rojo, verde y amarillo moteado, ¡ajá! Vive allí, en el árbol del caucho, y cuando salta así, canta: enke, denke, minki, a bumms dose dinki, Aba, daba, saraguai, ¡ajá! Sine, mine, bini, a elugada mini, Aba, daba, saraguai!

RETAHÍLA	
Código	AL-002
Título	Stups, der kleine Osterhase
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Stups, der kleine Osterhase Fällt andauernd auf die Nase

	Ganz egal wohin er lief Immer ging ihm etwas schief
Variantes	
Notas	Es una canción divertida del conejito de Pascua (en Alemania, es el conejito quien esconde los huevos para los niños en Pascua). La letra completa queda como sigue: Stups, der kleine Osterhase Fällt andauernd auf die Nase Ganz egal wohin er lief Immer ging ihm etwas schief Neulich legte er die Eier In den Schuh von Fräulein Meier Früh am Morgen stand sie auf Da nahm das Schicksal seinen Lauf Sie stieg in den Schuh hinein Schrie noch einmal kurz: "Oh nein" Als sie dann das Rührei sah Wusste sie schon wer das war
Traducción al español	Stups, el pequeño conejo de Pascua siempre se cae de bruces no importaba dónde fuera siempre le salía algo mal. Hace poco puso los huevos en el zapato de la señorita Meier temprano por la mañana se levantó y el destino su curso siguió. Se subió al zapato y gritó una vez más: "oh, no" cuando vio los huevos revueltos ya sabía quién había sido.

CANCIÓN DE PALMAS / RETAHILA ATREVIDA	
Código	AL-003

Título	Bei Müllers hat's gebrannt brannt brannt
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Bei Müllers hat's gebrannt brannt brannt, Da bin ich schnell gerannt rannt rannt, Da kam ein Polizist zist zist.
Variantes	
Notas	La niña que nos la canta dice que es mucho más larga, así que no canta más que esto, al tiempo que hace palmas. Los niños dicen que ellos juegan también a juegos de palmas con esta canción. La canción de palmas al completo es la siguiente: Bei Müllers hat's gebrannt brannt brannt, Da bin ich schnell gerannt rannt rannt, Da kam ein Polizist zist zist Der schrieb mich auf die List List List Die Liste fiel in den Dreck Dreck Dreck Da war mein Name weg weg weg Da lief ich schnell nach Haus Haus Haus Zu meinem Onkel Klaus Klaus Klaus Der Klaus der lag im Bett Bett Bett Mit seiner Frau Elisabeth Elisabeth die lachte Der Busenhalter krachte Der Bauch explodierte Ein Baby rausmarschierte Das Baby war ein Junge und zeigte seine Zunge Oder Das Baby war ein Mädchen und zeigte seine Zähnnchen.
Traducción al español	Ardió la casa del molinero, -ro, -ro, entonces me fui corriendo rápido, -do, -do, entonces un policía llegó, -go, -go en su lista me inscribió, -bió, -bió,

	la lista en el lodo voló, -lo, -lo, mi nombre había desaparecido, -do, -do, corrí a mi casa rápido, -do, -do, a ver a mi tío Nicolás, -las, -las, Nicolás estaba en su cama, -ma, -ma, con su mujer Isabel, -bel, -bel. Isabel se rio, su sostén reventó, su vientre explotó, un bebé andando salió. El bebé era varón y la lengua sacó, oh, oh el bebé era mujer y sus dienteitos enseñó.
--	--

CANCIÓN DE ESTIMULACIÓN	
Código	AL-004
Título	Hoppe, hoppe Reiter
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Hoppe, hoppe Reiter, Wenn er fällt, dann schreit er.
Variantes	
Notas	Esta canción se canta a los niños montados sobre las rodillas de papá o mamá, como si trotaran (sería el equivalente a la canción de estimulación “Arre, arre, caballito” española), se hace trotar al pequeño hasta que se finge su caída, con la única finalidad de provocar su risa. Tiene la misma melodía que la canción de sorteo neerlandesa Iene Miene Mutte (véase NEER-008). La letra completa es como sigue: Hoppe, hoppe Reiter, Wenn er fällt, dann schreit er, Fällt er in den Graben,

	Fressen ihn die Raben, Fällt er in den Sumpf, Macht der Reiter plumps.
Traducción al español	Si se cae, grita; si cae en la zanja, los cuervos se lo comen; si cae en el pantano, el jinete hace “plumps”.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	AL-005
Título	A-b-c-d-e-f-g
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	ABCDEFGH HIJKLMN OP QRSTUVWXYZ
Variantes	Véase BR-011, <i>Twinkle, Twinkle Little Star</i>
Notas	La letra canta el abecedario en francés, cantado con la melodía de la canción de cuna o nana tradicional española <i>Estrellita dime tú</i> o la británica <i>Twinkle, Twinkle Little Star</i> . Al contrario de lo que cabría esperar, la cantan para saltar a la comba, no como canción para ir a dormir.
Traducción al español	ABCDEFGH HIJKLMN OP QRSTUVWXYZ

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AL-006
Título	Un cochon pendu au plafond
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Un cochon pendu au plafond, Tirez-lui la queue il pondra des œufs, Combien en voulez-vous ? (Aquí se dice un número, el número de huevos que quieres) (Ver notas).
Variantes	
Notas	Se dice el número de huevos que quieres, entonces se cuenta hasta ese número. El niño en el que recae el último número será quien se la quede, será <i>le chat</i> .
Traducción al español	Un cerdo colgado del techo, tírale de la cola y pondrá huevos, ¿cuántos quieres tú?

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	AL-007
Título	Schlaf, Kindlein, schlaf
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Schlaf, Kindlein, schlaf, Der Vater hüt die Schaaf, Die Mutter schüttelts Bäumelein, Da fällt herab ein Träumelein, Schlaf, Kindlein, schlaf.
Variantes	Uno de los alumnos nos cuenta que su padre se la cantaba cambiando “niño” por el nombre propio del niño en cuestión.
Notas	Las canciones para dormir o nanas en alemán se llaman <i>Schlaflieder</i> . Esta nana la conocen todos, es antigua y muy popular. La letra completa es como sigue: Schlaf, Kindlein, schlaf, Der Vater hüt die Schaaf,

	Die Mutter schüttelts Bäumelein, Da fällt herab ein Träumelein, Schlaf, Kindlein, schlaf. Schlaf, Kindlein, schlaf, Am Himmel ziehn die Schaaf, Die Sternlein sind die Lämmerlein, Der Mond der ist das Schäferlein, Schlaf, Kindlein, schlaf. Schlaf, Kindlein, schlaf, Christkindlein hat ein Schaaf, Ist selbst das liebe Gotteslamm, Das um uns all zu Tode kam, Schlaf, Kindlein, schlaf! Schlaf, Kindlein, schlaf, So schenk ich dir ein Schaaf, Mit einer goldnen Schelle fein, Das soll dein Spielgeselle seyn, Schlaf, Kindlein, schlaf! Schlaf, Kindlein, schlaf, Und blöck nicht wie ein Schaaf, Sonst kömmt des Schäfers Hündelein, Und beißt mein böses Kindelein, Schlaf, Kindlein, schlaf. Schlaf, Kindlein, schlaf, Geh fort und hüt die Schaaf, Geh fort du schwarzes Hündelein, Und weck mir nicht mein Kindelein, Schlaf, Kindlein, schlaf
--	--

Traducción al español	Duerme, niño, duerme. El padre cuida las ovejas, la madre sacude el arbolito, y cae un sueñecito. Duerme, niño, duerme duerme, niño, duerme. En el cielo pastan las ovejas, las estrellitas son los corderitos, la luna es el pastorcillo. Duerme, niño, duerme. Duerme, niño, duerme. El Niño Jesús tiene una oveja, él mismo es el amado Cordero de Dios, que murió por todos nosotros. Duerme, niño, duerme. Duerme, niño, duerme. Te regalaré una oveja, con un cencerro de oro, que será tu compañera de juegos, duerme, niño, duerme. Duerme, niño, duerme, y no bales como una oveja, o vendrá el perrito del pastor y morderá a mi malvado niño. Duerme, niño, duerme. Duerme, niño, duerme. Vete y cuida de las ovejas, vete, perrito negro, y no despiertes a mi niño. Duerme, niño, duerme.
-------------------------------------	--

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	AL-008

Título	Schlafe mein Prinzchen schlaf ein
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Schlafe, mein Prinzchen! Es ruhn, Schäpfchen und Vögelchen nun; Garten und Wiese verstummt; Auch nicht ein Bienchen mehr summt;
Variantes	
Notas	La profesora del grupo apunta que existen diferentes teorías sobre la autoría de esta canción de cuna o nana. Entre los posibles autores se barajan nombres como el de Mozart, Fleischmann o Flies, pero continúa siendo un enigma quién la compuso. La niña que nos la canta (el resto de los niños dicen conocerla también) no recuerda más. la letra completa es como sigue: Schlafe, mein Prinzchen! Es ruhn, Schäpfchen und Vögelchen nun; Garten und Wiese verstummt; Auch nicht ein Bienchen mehr summt; Luna mit silbernem Schein Gucket zum Fenster herein. Schlafe beym silbernen Schein, Schlafe, mein Prinzchen, schlaf ein! Schlaf ein! schlaf ein! Auch in dem Schlosse schon liegt Alles in Schlummer gewiegt; Reget kein Mäuschen sich mehr; Keller und Küche sind leer. Nur in der Zofe Gemach Tönet ein schmelzendes Ach.

	Was für ein Ach mag das seyn? Schlafe, mein Prinzchen, schlaf ein! Schlaf ein! schlaf ein! Wer ist beglückter, als du? Nichts als Vergnügen und Ruh! Spielwerk und Zucker voll auf; Und auch Karessen im Kauf! Alles besorgt und bereit, Daß nur mein Prinzchen nicht schreyt! Was wird das künftig erst seyn? Schlafe, mein Prinzchen, schlaf ein! Schlaf ein! schlaf ein!
Traducción al español	¡Duerme, mi pequeño príncipe! Ahora descansan las ovejas y los pajaritos; el jardín y el prado se han quedado en silencio; ni siquiera se oye el zumbido de una abeja; Luna, con su brillo plateado, mira por la ventana. Duerme bajo el resplandor plateado, duerme, mi pequeño príncipe, ¡duerme! ¡Duerme! ¡Duerme! También en el castillo ya todo se ha sumido en el sueño; ni un ratoncito se mueve; la bodega y la cocina están vacías. Solo en la habitación de la doncella resuena un meloso «ay». ¿Qué suspiro puede ser ese? ¡Duerme, mi pequeño príncipe, duerme! ¡Duerme! ¡Duerme!

	¿Quién es más feliz que tú? ¡Nada más que diversión y tranquilidad! Juguetes y dulces a montones; ¡Y caricias incluidas! Todo cuidado y preparado, ¡Para que mi principito no llore! ¿Qué será en el futuro? ¡Duerme, mi principito, duerme! ¡Duerme! ¡Duerme!
--	--

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	AL-009
Título	Abendlied
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Der Mond ist aufgegangen Die goldnen Sternlein prangen Am Himmel hell und klar. Der Wald steht schwarz und schweiget.
Variantes	
Notas	La profesora apunta que es una composición de Mathias Claudius, poeta y periodista alemán cuyos textos estaban influidos por la canción popular. Traducida al español como <i>La canción de la tarde</i> , es un poema que forma parte de las obras más conocidas de la literatura alemana y que se conoce como canción cristiana bajo el título del primer verso <i>La luna ha salido</i> . Fue publicado por primera vez en el <i>Musen Almanach</i> de 1779 y a partir de entonces no falta en ninguna antología de canciones infantiles alemanas. Los niños no la sabían entera, a continuación, reflejamos la totalidad de la letra: Der Mond ist aufgegangen Die goldnen Sternlein prangen

	Am Himmel hell und klar. Der Wald steht schwarz und schweiget, Und aus den Wiesen steigt Der weiße Nebel wunderbar. Wie ist die Welt so stille Und in der Dämmerung Hülle So traulich und so hold Als eine stille Kammer, Wo ihr des Tages Jammer Verschlafen und vergessen sollt. Seht ihr den Mond dort stehen? Er ist nur halb zu sehen Und ist doch rund und schön. So sind wohl manche Sachen, Die wir getrost belachen, Weil unsre Augen sie nicht sehn. Wir stolzen Menschenkinder Sind eitel arme Sünder Und wissen gar nicht viel. Wir spinnen Luftgespinste Und suchen viele Künste Und kommen weiter von dem Ziel. Gott, lass dein Heil uns schauen, Auf nichts Vergänglichs trauen, Nicht Eitelkeit uns freun; Lass uns einfältig werden Und vor dir hier auf Erden Wie Kinder fromm und fröhlich sein. Wollst endlich sonder Grämen Aus dieser Welt uns nehmen Durch einen sanften Tod; Und wenn du uns genommen, Lass uns in' Himmel kommen,
--	---

	Du unser Herr und unser Gott. So legt euch denn, ihr Brüder, In Gottes Namen nieder; Kalt ist der Abendhauch. Verschon uns, Gott, mit Strafen Und lass uns ruhig schlafen. Und unsern kranken Nachbarn auch!
Traducción al español	La luna ha salido. Las estrellas doradas brillan en el cielo claro y luminoso. El bosque permanece negro y silencioso y de los prados se eleva la maravillosa niebla blanca. Qué tranquilo está el mundo y, envuelto en la penumbra qué acogedor y encantador como una habitación silenciosa donde podéis dormir y olvidar las penas del día. ¿Veis la luna allí? Solo se ve la mitad pero es redonda y hermosa. Así son muchas cosas de las que nos reímos con confianza porque nuestros ojos no las ven. Nosotros, los orgullosos hijos de los hombres somos pobres pecadores vanidosos y no sabemos gran cosa. Tejemos castillos en el aire buscamos muchas artes y nos alejamos de la meta. Dios, déjanos ver tu salvación no confiar en nada efímero

	no alegrarnos con vanidad déjanos ser sencillos y ante ti aquí en la tierra ser piadosos y alegres como niños. quítanos por fin sin pena de este mundo con una muerte suave y cuando nos hayas tomado déjanos llegar al cielo tú, nuestro Señor y nuestro Dios. así que, hermanos acuéstense en el nombre de Dios frío es el aliento de la tarde. perdónanos, Dios, con castigos y déjanos dormir en paz ¡Y también a nuestros vecinos enfermos!
--	--

CANCIÓN DE EXCURSIÓN	
Código	AL-010
Título	Alle meine Entchen
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Alle meine Entchen Schwimmen auf dem See Schwimmen auf dem See Köpfchen in das Wasser Schwänzchen in die Höh.
Variantes	
Notas	Todos los alumnos la conocen, una de las niñas cuenta que cuando era pequeña cantaba mucho esta canción cuando iba en coche con sus padres. La letra al completo quedaría como sigue:

	Alle meine Entchen Schwimmen auf dem See Schwimmen auf dem See Köpfchen in das Wasser Schwänzchen in die Höh. Alle meine Gänschen Watscheln durch den Grund Watscheln durch den Grund Gründeln in den Tümpeln Werden kugelrund. Alle meine Hühnchen Schnarren in dem Stroh Schnarren in dem Stroh Finden sie ein Körnchen Sind sie alle froh. Alle meine Täubchen Gurren auf dem Dach Gurren auf dem Dach Fliegt eins in die Lüfte Fliegen alle nach.
Traducción al español	Todos mis patitos nadan en el lago nadan en el lago con la cabeza en el agua y la cola en alto. Todos mis gansitos se balancean por el fondo se balancean por el fondo buscan comida en los estanques y se vuelven redonditos. Todas mis gallinas cacarean en la paja cacarean en la paja

	encuentran un grano y se ponen contentas. Todas mis palomas arrullan en el tejado arrullan en el tejado. Si una vuela por los aires todas la siguen.
--	---

CANCIÓN PARA JUEGOS EN GENERAL	
Código	AL-011
Título	Mäuschen, piep einmal!
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Mäuschen, piep einmal! (solamente una frase) A la que se responde: <i>piep</i> (que sería la onomatopeya del sonido emitido por un ratón)
Variantes	
Notas	Se trata de una canción para jugar al escondite. Cuando no se encuentra a alguien en el juego del escondite, se le pide que haga el ruido <i>piep</i> como si fuera un ratón, para lograr encontrarlo.
Traducción al español	¡Ratón, emite un pitido! Respuesta: <i>bip</i>

CANCIÓN DE CUMPLEAÑOS	
Código	AL-012
Título	Happy Birthday
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Happy birthday to you Marmelade im Schuh Aprikose in der Dose

	Happy birthday to you!
Variantes	
Notas	Versión divertida de la canción <i>Cumpleaños feliz</i> en la que se añade a la letra tradicional un estribillo que dice <i>tienes mermelada en el zapato y melocotón en tu pantalón</i> .
Traducción al español	Feliz cumpleaños con mermelada en el zapato y un melocotón en tu pantalón ¡feliz cumpleaños!

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	AL-013
Título	Häschen in der Grube
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Häschen in der Grube Saß und schlief, Saß und schlief. Armes Häschen bist du krank, Dass du nicht mehr hüpfen kannst? Häschen hüpf! Häschen hüpf!
Variantes	Häschen in der Grube Nickt und weint, Nickt und weint. Doktor, komm geschwind herbei Und verschreib ihm Arznei. Häschen schluck! Häschen schluck! Traducción al español: Conejito en el hoyo

	asiente y llora asiente y llora. Doctor, venga aquí rápido y prescribale medicamentos. ¡Conejito traga! ¡Conejito traga!
Notas	
Traducción al español	Conejito en la madriguera sentado y durmiendo sentado y durmiendo. Pobre conejito, ¿estás enfermo? ¿Ya no puedes saltar? ¡Conejito, salta! ¡Conejito, salta!

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	AL-014
Título	Bruder Jakob
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Bruder Jakob, Bruder Jakob, Schläfst du noch? Schläfst du noch? Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken? Ding dang dong, ding dang dong.
Variantes	
Notas	Se trata de la versión alemana de <i>Frère Jacques</i> .
Traducción al español	Hermano Jacob, hermano Jacob, ¿Duerme usted? ¿Duerme usted? ¿No oye las campanas? ¿No oye las campanas? Ding dang dong, ding dang dong.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AL-015
Título	Une boule en or

Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un deux trois Ce ne sera pas toi le chat !
Variantes	Véase ESP-021, JAP-003, NEER-005, NOR-001
Notas	Se trata de una canción de sorteo utilizada por los alumnos de las secciones alemana, española, japonesa, neerlandesa y noruega para elegir quién se la queda, quién será <i>le chat</i> .
Traducción al español	Pluf, pluf una bola de oro. Te toca a ti salir cuando contemos tres. Un, dos tres no serás tú.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	AL-016
Título	Fuchs, du hast die Gans gestohlen
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Fuchs, du hast die Gans gestohlen Gib sie wieder her Gib sie wieder her Sonst wird dich der Jäger holen mit dem Schießgewehr Sonst wird dich der Jäger holen mit dem Schießgewehr
Variantes	

Notas	La conocen todos, niños y niñas, si bien en el penúltimo verso la profesora les tiene que ayudar con una sola sílaba para retomar la letra. No recuerdan la canción entera, que quedaría como sigue: Seine große, lange Flinte Schießt auf dich das Schrot Schießt auf dich das Schrot Dass sich färbt die rote Tinte und dann bist du tot Dass sich färbt die rote Tinte und dann bist du tot Liebes Füchslein, lass dir raten Sei doch nur kein Dieb Sei doch nur kein Dieb Nimm, du brauchst nicht Gänsebraten, mit der Maus vorlieb Nimm, du brauchst nicht Gänsebraten, mit der Maus vorlieb
Traducción al español	Zorro, tú robaste el ganso. Devuélvelo devuélvelo si no, el cazador te atraparé con su escopeta si no, el cazador te atraparé con su escopeta su grande y larga escopeta te dispararé perdigones te dispararé perdigones se tiñe de tinta roja y entonces estarás muerto se tiñe de tinta roja y entonces estarás muerto. Querido zorrillo, déjame aconsejarte no seas ladrón no seas ladrón. Toma, no necesitas ganso asado, con el ratón te basta toma, no necesitas ganso asado, con el ratón te basta.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	AL-017
Título	Grün grün grün sind alle meine Kleider
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Grün, grün, grün sind alle meine Kleider Grün, grün, grün ist alles was ich hab'. Darum lieb ich alles, was so grün ist Weil mein Schatz ein Jäger, Jäger ist. Rot, rot, rot sind alle meine Kleider Rot, rot, rot ist alles was ich hab'.
Variantes	
Notas	Se trata de una canción infantil cuya función es ayudar a los niños a aprender los colores. No la cantan entera, la letra en su totalidad queda reflejada a continuación: Grün, grün, grün sind alle meine Kleider, grün, grün, grün ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so grün ist, weil mein Schatz ein Jäger ist. Rot, rot, rot sind alle meine Kleider, Rot, rot, rot ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so rot ist, weil mein Schatz ein Reiter ist. Blau, blau, blau sind alle meine Kleider, blau, blau, blau ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so blau ist, weil mein Schatz ein Matrose ist. Schwarz, schwarz, schwarz sind alle meine Kleider, Schwarz, schwarz, schwarz ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so schwarz ist, weil mein Schatz ein Schornsteinfeger ist. Weiß, weiß, weiß sind alle meine Kleider,

	weiß, weiß, weiß ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so weiß ist, weil mein Schatz ein Müller ist. Bunt, bunt, bunt sind alle meine Kleider, bunt, bunt, bunt ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so bunt ist, weil mein Schatz ein Maler ist.
Traducción al español	Verde, verde, verde es toda mi ropa verde, verde, verde es todo lo que tengo por eso amo todo lo que es verde porque mi amor es guardabosques. Roja, roja, roja es toda mi ropa rojo, rojo, rojo es todo lo que tengo por eso amo todo lo que es rojo porque mi amor es bombero. Azul, azul, azul es toda mi ropa azul, azul, azul es todo lo que tengo por eso amo todo lo que es azul porque mi amor es marinero. Negra, negra, negra es toda mi ropa negro, negro, negro es todo lo que tengo por eso me encanta todo lo que es negro porque mi amor es deshollinador. Blancas, blancas, blancas son todas mis prendas blanco, blanco, blanco es todo lo que tengo por eso me encanta todo lo que es blanco porque mi amor es molinero. De colores, de colores, de colores son todas mis prendas de colores, de colores, de colores es todo lo que tengo por eso amo todo lo que es de colores porque mi amor es un pintor.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	AL-018
Título	Ruprecht, Ruprecht, guter Gast
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	19 de marzo de 2021
Texto	Ruprecht, Ruprecht, guter Gast, Hast du mir was mitgebracht? Hast du was, so setz' dich nieder, Hast du nichts, dann geh' gleich wieder.
Variantes	
Notas	Se trata de un poema muy coqueto que se recita en la fiesta de San Nicolás y está dirigido al señor <i>Knecht Ruprecht</i> (Siervo Ruprecht) que ayuda a San Nicolás.
Traducción al español	Ruprecht, Ruprecht, buen invitado mío, ¿me has traído algo? Si tienes algo, siéntate. Si no me has traído nada, vete enseguida.

5.2.1.2. Análisis

Describiremos en este apartado los tipos de canciones que obtuvimos tras nuestra entrevista con los alumnos de la Sección Alemana, que quedaría como sigue: dos retahílas, una canción de palmas que también entraría en la categoría de retahíla atrevida, una canción de estimulación, una canción de comba, dos canciones de sorteo, tres canciones de cuna o nanas, una canción de excursión, una canción para juegos en general, una canción de cumpleaños, cuatro canciones infantiles sin atribución definida y un villancico o canción de Navidad.

A tenor de lo que nos contaron y cantaron los alumnos de la Sección Alemana, las chicas juegan a la cuerda (o comba), ya sea solas o en parejas, pero los chicos no lo hacen.

Para saltar a la comba, cantan una canción que representa el alfabeto en francés *ABCDEFGH IJKLMNOP QRSTUVWXYZ* sobre la melodía de la canción de cuna que

conocemos en español bajo el título de *Estrellita dime tú*. Ningún otro niño de otra sección nos ha cantado esta canción, para juegos de comba u otros.

Tanto los niños como las niñas de la Sección Alemana conocen y juegan a juegos de palmas, si bien parece claro que juegan más las chicas que los chicos. Ambos sexos juegan sin distinción al escondite y, cuando les resulta difícil encontrar a aquel que se ha escondido, le piden que haga el sonido "*piep*" (en alemán) como si fuera un ratón, para poder localizarlo y atraparlo.

Continuando con el juego del escondite, para decidir quién se la queda los alumnos de CE2 de la Sección Alemana cantan la siguiente canción de sorteo: *plouf plouf une boule en or c'est toi qui sors, au bout de trois: un, deux, trois, ce ne sera pas toi*. Esta canción de sorteo, como decimos, es muy conocida entre los alumnos de la Escuela Primaria del Liceo Internacional que hemos entrevistado, siendo utilizada para decidir quién se la queda por los alumnos de las secciones alemana, española, japonesa, neerlandesa y noruega.

Uno de los alumnos de la sección nos cuenta que él conoce otra canción diferente a esta para hacer *la plouf*, se trata de una canción de sorteo que dice así: *un cochon pendu au plafond, tirez lui la queue il pondra des oeufs, combien en voulez vous?* A lo que se debe responder diciendo el número de huevos que quieres, para posteriormente contar hasta ese número. A la hora de contar, cuando se llega hasta el número elegido, aquel niño en el que recae el último número será quien se la quede.

Figura 34. *Alumnos de la Escuela Primaria nos muestran cómo hacer la plouf*



Fuente: elaboración propia

Los alumnos de la Sección Alemana nos cuentan que, cuando eran más pequeños, tanto papa como mamá les cantaban indistintamente, al igual que hacían sus abuelas, que en ocasiones eran quienes les cantaban a la hora de ir a dormir.

Gracias a la entrevista con los niños y niñas de la Sección Alemana, hemos podido comprobar que en alemán no existen (o ellos no las conocen, ni su profesora tampoco) las retahílas atrevidas, algo que no sucede en todas las secciones, como hemos podido observar. Sí existe por ejemplo en las secciones británica, española, italiana, japonesa, neerlandesa, portuguesa y sueca. Sin embargo, (véase AL-002) nosotros consideramos un atrevida la letra de la siguiente canción de palmas, por lo que entraría en nuestra clasificación como canción de palmas y retahíla atrevida:

Nicolás estaba en su cama, -ma, -ma,
con su mujer Isabel, -bel, -bel.
Isabel se rio,
su sostén reventó,
su vientre explotó,

un bebé andando salió.

por lo que hemos decidido considerarla no únicamente dentro de la categoría de canción de palmas, sino también como retahíla atrevida.

Preguntados por la existencia de estas versiones atrevidas, nos comentan que la versión de Cumpleaños feliz en la que añaden que *tienes un melocotón en tu pantalón* y que la versión de la canción de Navidad en la que le piden a San Nicolás *que se vaya si no tiene regalos*, constituyen para ellos unas versiones lo suficientemente atrevidas. Sin embargo, para nosotros estos temas difieren, con mucho, de las retahílas atrevidas que nos han cantado los alumnos y alumnas de las secciones enumeradas más arriba, por ejemplo, en las que las alusiones escatológicas eran frecuentes.

Les preguntamos igualmente por alguna canción en alemán que tenga su propia versión en francés, nos cuentan que conocen *Frère Jacques (Bruder Jakob)*, en alemán) con la melodía que tradicionalmente conocemos para esta canción. Son capaces de cantarla tanto en francés como en alemán, la conocen a la perfección.

En el patio suelen, por lo general, cantar más en francés que en alemán, por el peso del contexto francófono en el que se encuentran. Esto resulta ser lo habitual, como hemos visto en la mayoría de los alumnos de las secciones que hemos entrevistado.

Preguntados por las canciones que hemos denominado como *de excursión*, una de las niñas comenta que, para ir de viaje, ella suele cantar esta canción: *Alle meine Entchen schwimmen auf dem See*. Comienza a tararearla y acaban cantándola todos, la conocen muy bien a pesar de tratarse de una canción bastante extensa.

Figura 35. *Aula de Primaria de la Sección Americana*



Fuente: elaboración propia

5.2.2. Literatura de tradición oral en la Sección Americana

Fecha de creación: 1952

Número de alumnos: 687

Número de profesores: 28

A estas alturas, no es un secreto para nadie que los Estados Unidos, gracias a un ciudadano americano muy influyente, se encuentran tras el origen de la creación del Liceo Internacional. En el momento en que la OTAN decidió instalar la sede de SHAPE en Rocquencourt en 1951, el general Eisenhower solicitó a su ministro de Finanzas, Monsieur Le Bigot, que encontrara un lugar cerca del río Sena en el que las familias del SHAPE pudiesen trabajar y vivir juntos a fin de crear una comunidad internacional coherente.

Una vez que el pueblo de Hennemont fue inaugurado en octubre de 1951, el propio Eisenhower afirmó: “Contamos aquí con doce naciones, que dicen ser aliadas pero que no siempre se entienden. Insisto en que construyamos primero una capilla y después una escuela”. Y así fue como nació la escuela del pueblo SHAPE, precursora del Liceo Internacional.

La Sección Americana fue inaugurada en enero de 1952 y en el mes de junio de ese mismo año eran ya 150 los alumnos inscritos en los niveles de Educación Primaria. De estos, 49 eran americanos. En aquella época, la sección estaba dirigida por la armada, y el puñado de niños civiles americanos que vivían en la región estaban autorizados a inscribirse igualmente en ella.

Esto cambió en 1961, año en el que el gobierno americano decidió que no podía financiar la enseñanza para los estudiantes que no pertenecieran al ámbito militar. Fue entonces

cuando la madre de tres de los niños civiles que corrían el riesgo de perder su puesto -June Berzin- tomó cartas en el asunto y convenció al entonces director René Tallard para que le permitiera crear la sección civil americana que funcionó de manera semioficial gracias a la financiación privada junto a la sección militar americana.

Los estudiantes militares asistían a clases bien equipadas mientras que los profesores civiles organizaban clases simultáneas en salas improvisadas del tamaño de un armario. La sección civil fue oficializada en 1965 y se convirtió en la única sección americana del Liceo desde el momento en que la OTAN y la armada americana se trasladaron a Bruselas en 1967.

El 16 de abril de 1968, el Liceo fue designado Liceo Internacional Estatal: una escuela pública francesa reconocida oficialmente como un establecimiento de enseñanza mixta, estructurada, para acoger a la vez a alumnos franceses y extranjeros. Fue en esta época cuando el *Baccalauréat International* (Bachillerato Internacional) fue instaurado con la categoría de diploma de estudios (hasta que en 1984 se creó el OIB).

Hoy en día la Sección Americana imparte docencia no solo en el Liceo sino también en centros asociados como el *Collège Marcel Roby* y la Escuela Schnapper, ambos situados en Saint Germain en Laye y en los que la Sección Española también tiene presencia. Suele contar con un número de alumnos que oscila entre los 670 y los 700.

5.2.2.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	AM-001
Título	Pat-a-cake / Patty cake
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Pat-a-cake, pat-a-cake, baker's man. Bake me a cake as fast as you can; Pat it and prick it and mark it with B, Put it in the oven for baby and me.
Variantes:	Existen dos versiones: Patty cake y Pat-a-cake
Notas	Ambas versiones son retahílas, a veces se cantan y a veces simplemente se recitan. Pat-a-Cake es el título original, si bien la mayoría de los americanos dicen Patty cake. Normalmente se canta en

	un juego de manos. Hay variaciones en cuanto a la letra, pero esta es la más común de entre todas las que existen.
Traducción al español	Hazme un pastel lo más rápido que puedas dale palmaditas y pincha y márcalo con una B ponlo en el horno para mí y para el bebé.

RETAHÍLA	
Código	AM-002
Título	Sorcière, sorcière
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Sorcière sorcière, Mets les mains en l'air. Sorcière sorcière, Mets les mains par terre. Sorcière sorcière, Fais un tourbillon. Sorcière sorcière, Sors de ta maison.
Variantes:	<i>Sorcière sorcière,</i> <i>Sur la tête,</i> <i>Sous les pieds.</i> <i>Bruja, bruja,</i> <i>Sobre la cabeza</i> <i>Bajo los pies</i>
Notas	Los alumnos de la Sección Americana cantan esta retahíla realizando gestos y movimientos que se corresponden con lo que dice la letra, al igual que los alumnos de la Sección Italiana y a diferencia de los alumnos de las secciones danesa, española y neerlandesa, que la

	cantan para saltar a la comba. Véase DAN-004, ESP-018, IT-014, NEER-004.
Traducción al español	Bruja, bruja manos arriba. Bruja, bruja manos abajo. Bruja, bruja date la vuelta. Bruja, bruja sal de tu casa.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	AM-003
Título	007
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept (repetido x veces)
Variantes:	Existe la versión en inglés: Zero zero seven seven Zero zero seven seven (repetido x veces)
Notas	La cantan niños y niñas por igual. Se trata de un juego de palmas. Véase Sección Británica, DAN-008, ESP-013, NEER-006.
Traducción al español	Cero cero siete siete cero cero siete siete (repetido x veces)

CANCIÓN DE COMBA	
Código	AM-004
Título	Teddy bear
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Teddy bear, Teddy bear Turn around Teddy bear, Teddy bear Touch the ground.
Variantes:	Véase BR-009
Notas	
Traducción al español	Osito de peluche, osito de peluche date la vuelta osito de peluche, osito de peluche toca el suelo.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AM-005
Título	Black foot
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Black foot, black foot Take your black foot.
Variantes:	Una niña nos canta la siguiente versión: Black shoe, black shoe Take your black shoe.
Notas	La cantan para elegir al que se la queda.
Traducción al español	Zapato negro zapato negro toma tu zapato negro.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AM-006

Título	Eeny Meeny Miny Moe
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Eenie, meenie, miney, moe, Catch a tiger by the toe. If he hollers you let him go. Eenie, meenie, miney, moe.
Variantes:	El profesor del grupo apunta que el título de esta canción se puede escribir de varias maneras. La más antigua sería la titulada “Eeny, Meeny, Miny, Mo”: Eeny, Meeny, Miny, Mo, Catch a nigger by the toe, If he won't work, then let him go. Skidum, skidee, skidoo. But when you get money, your little bride. Will surely find out where you hide, So, there's the door and when I count four, Then out goes you. También “Eeny Meeny Miny Moe”: Eeny, meeny, miny, moe, Catch a tiger by the toe. If he hollers, let him go, Eeny, meeny, miny, Moe. My mother told me to pick the very best. One and you are (not) it! Los alumnos de la Sección Británica nos cantaron esta otra versión: Eeny, Meeny, Miny, Moe Catch a tiger by the toe. Don't let him go, Eeny, Meeny, Miny, Moe

Notas	El profesor apunta que hay otras versiones más descaradas de esta canción, pero los niños no las conocen. Al igual que el título, que admite varias maneras de escribirlo, existen muchas variaciones de esta canción que podemos encontrar en varios idiomas y culturas. A este respecto, véase en BR-010 la versión británica, así como NEER-008 para su equivalente en la Sección Neerlandesa.
Traducción al español	Eenie, meenie, miney, moe atrapa un tigre por el dedo del pie. Si grita, déjalo ir eenie, meenie, miney, moe.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AM-007
Título	You, I, it
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	You I It
Variantes:	
Notas	La cantan apuntando con los dedos al pie de cada uno, hasta elegir al que se la queda, el <i>tagger</i> (<i>le chat</i>).
Traducción al español	Tú yo eso

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AM-008
Título	What is your favorite color?
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	What is your favorite color (Por ejemplo): “Blue” B-L-U-E
Variantes:	El profesor apunta que hay otras versiones más descaradas.
Traducción al español	¿Cuál es tu color favorito? (Ejemplo de respuesta: A-Z-U-L)

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	AM-009
Título	Fortune teller
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Choose a number. Choose a color. When are you getting married? How many children are you gonna have? Etc.
Variantes:	El profesor apunta que hay otras versiones que son atrevidas.
Notas	Con un trozo de papel hacen lo que ellos denominan una <i>cocotte</i> (en español, <i>comecocos</i>) una especie de pajarita de origami dividida en cuatro huecos que les permite insertar los dedos de las manos en dichos huecos para jugar. El juego consiste en que un niño pide a otro que elija un número, y con los dedos de las manos insertados en los huecos de la <i>cocotte</i> , va contando y llega a ese número. Luego, le pide que elija un color, y realiza los mismos movimientos hasta que llega a ese color. Mediante este juego, eligen al <i>tagger</i> /chat. Lo comparan con las galletas chinas <i>fortune teller</i> , preguntando cuántos hijos van a tener, cuándo se van a casar, etc.

	Los niños americanos no cantan cuando juegan a este juego, únicamente dicen un número y un color, sin melodía alguna.
Traducción al español	Elige un número elige un color ¿cuándo te vas a casar? ¿cuántos hijos vas a tener? Etc.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	AM-010
Título	Jingle bells
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Jingle bells Jingle bells Jingle all the way! Oh, what fun it is to ride In a one-horse open sleigh.
Variantes:	
Notas	Véase BR-014, JAP-006 y PT-013. La letra completa es la siguiente: Jingle Bells, Jingle Bells Jingle all the way Oh what fun it is to ride in a One horse open sleigh Jingle bells, Jingle Bells Jingle all the way

	Oh what fun it is to ride in a one
	Horse open sleigh
	Dashing through the snow
	In a one horse open sleigh
	Over the hills we go
	Laughing all the way
	Bells on Bobtails ring
	Making spirits bright
	What fun it is to ride and sing
	A sleighing song tonight
	Jingle Bells, Jingle Bells
	Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a
	One horse open sleigh
	Jingle bells, Jingle Bells
	Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a one
	Horse open sleigh
	Dashing through the snow
	In a one horse open sliegh

	Over the hills we go
	Laughing all the way
	Bells on Bobtails ring
	Making spirits bright
	What fun it is to ride and sing
	A sleighing song tonight
	Jingle Bells, Jingle Bells, Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a
	One horse open sleigh
	Jingle bells, Jingle Bells
	Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a one
	Horse open sleigh
	Jingle Bells, Jingle Bells
	Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a
	One horse open sleigh
	Jingle bells, Jingle Bells
	Jingle all the way
	Oh what fun it is to ride in a one

	Horse open sleigh.
Traducción al español	Cascabeles, cascabeles sonando todo el camino oh, qué divertido es montar en un trineo abierto tirado por un caballo (x2) Corriendo por la nieve en un trineo abierto tirado por un caballo por las colinas vamos riendo todo el camino. Las campanas de los perros suenan alegrando los ánimos. Qué divertido es montar y cantar una canción de trineo esta noche. Cascabeles, cascabeles Sonando todo el camino. Oh, qué divertido es montar en un trineo abierto tirado por un caballo Cascabeles, cascabeles sonando todo el camino. Oh, qué divertido es montar en un trineo abierto tirado por un caballo corriendo por la nieve en un trineo abierto tirado por un caballo. Por las colinas vamos riendo todo el camino las campanas de los perros suenan alegrando los espíritus. Qué divertido es montar y cantar una canción de trineo esta noche Cascabeles, cascabeles sonando todo el camino. Oh, qué divertido es montar en un trineo abierto tirado por un caballo (x4)

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	AM-011
Título	Rockin' around the Christmas tree
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Rockin' around the Christmas tree At the Christmas party hop Mistletoe hung where you can see <i>(no recordaban esta parte intermedia)</i> You will get a sentimental feeling when you hear Voices singing, let's be jolly Deck the halls with boughs of holly Rockin' around the Christmas tree Have a happy holiday.
Variantes:	
Notas	Los alumnos tomaron la iniciativa de cantar este villancico, si bien solo recordaban la estrofa del inicio y el estribillo, aunque conocían muy bien la melodía. Fue preciso que el profesor les ayudara dándoles el pie de la letra para que pudieran continuar cantándola. La letra completa queda reflejada a continuación: Rockin' around the Christmas tree At the Christmas party hop Mistletoe hung where you can see Every couple tries to stop Rockin' around the Christmas tree

	Let the Christmas spirit ring Later, we'll have some pumpkin pie And we'll do some caroling You will get a sentimental feelin' when you hear Voices singing "Let's be jolly" Deck the halls with boughs of holly Rockin' around the Christmas tree Have a happy holiday Everyone dancin' merrily in the new old-fashioned way You will get a sentimental feeling when you hear Voices singing "Let's be jolly" Deck the halls with boughs of holly Rockin' around the Christmas tree Have a happy holiday Everyone dancin' merrily in the new old-fashioned way
Traducción al español	Bailando alrededor del árbol de Navidad en la fiesta de Navidad el muérdago cuelga donde se puede ver todas las parejas intentan detenerse bailando alrededor del árbol de Navidad. Deja que el espíritu navideño resuene más tarde, tomaremos tarta de calabaza y cantaremos villancicos te invadirá un sentimiento sentimental cuando oigas

	las voces cantando “estemos contentos”. Decora el pasillo con ramas de acebo bailando alrededor del árbol de Navidad que pases unas felices fiestas todo el mundo baila alegremente a la antigua usanza te invadirá la nostalgia cuando oigas las voces cantando “estemos contentos”. Decora el salón con ramas de acebo bailando alrededor del árbol de Navidad. Que pases unas felices fiestas todo el mundo baila alegremente a la antigua usanza.
--	--

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	AM-012
Título	Rudolph the Red-Nosed Reindeer
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	Rudolph the Red-Nosed Reindeer Had a very shiny nose And if you ever saw it You would even say it glows. All of the other reindeer...
Variantes:	
Notas	No conocen la letra en su totalidad. Esta quedaría como sigue: You know Dasher and Dancer And Prancer and Vixen Comet and Cupid And Donner and Blitzen

	But do you recall The most famous reindeer of all ? Rudolph the red-nosed reindeer Had a very shiny nose And if you ever saw it You would even say it glows All of the other reindeer Used to laugh and call him names They never let poor Rudolph Play in any reindeer games Then one foggy Christmas Eve Santa came to say Rudolph with your nose so bright Won't you guide my sleigh tonight? Then all the reindeer loved him (Loved him) And they shouted out with glee Rudolph the red-nosed reindeer You'll go down in history!
Traducción al español	Conoces a Dasher y Dancer,

y a Prancer y Vixen,
Comet y Cupid,
y a Donner y Blitzen,
pero ¿recuerdas
al reno más famoso de todos?
Rodolfo, el reno de nariz roja
tenía una nariz muy brillante
y si alguna vez la viste
dirías que incluso brilla.
Todos los demás renos
se reían de él y le ponían mote
nunca dejaban al pobre Rodolfo
jugar a los juegos de los renos.
Entonces, una Nochebuena con niebla
Papá Noel vino a decirle:
Rodolfo, con tu nariz tan brillante
¿Quieres guiar mi trineo esta noche?
Entonces todos los renos lo amaron
y gritaron con alegría
Rodolfo, el reno de nariz roja
¡Pasarás a la historia!

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	AM-013
Título	We wish you a merry Christmas
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	28 de mayo de 2021
Texto	We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas and a happy new year Good tidings we bring to you and your kin We wish you a merry Christmas and a happy new year We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas and a happy new year.
Variantes:	
Notas	Conocen la letra y la melodía, pero necesitan un poco de ayuda para continuar cantándola. La letra completa es la siguiente: We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas We wish you a merry Christmas And a happy New Year Good tidings we bring To you and your kin Good tidings for Christmas And a happy New Year!

	Oh, bring us some figgy pudding
	Oh, bring us some figgy pudding
	Oh, bring us some figgy pudding
	Please bring it right here!
	Good tidings we bring
	To you and your kin
	Good tidings for Christmas
	And a happy New Year!
	We won't go until we get some
	We won't go until we get some
	We won't go until we get some
	So bring it out here!
	Good tidings we bring
	To you and your kin
	We wish you a Merry Christmas
	And a happy New Year!
	We wish you a Merry Christmas
	We wish you a Merry Christmas
	We wish you a Merry Christmas
	And a happy New Year

	Glad tidings we bring To you and your kin Glad tidings for Christmas And a happy New Year!
Traducción al español	Te deseamos una feliz Navidad te deseamos una feliz Navidad te deseamos una feliz Navidad y un próspero Año Nuevo. Te traemos buenas noticias para ti y los tuyos buenas noticias para Navidad ¡y un próspero Año Nuevo! Oh, tráenos un poco de pudín de higos oh, tráenos un poco de pudín de higos oh, tráenos un poco de pudín de higos ¡por favor, tráelo aquí! Buenas noticias traemos para ti y los tuyos buenas noticias para Navidad ¡y un feliz Año Nuevo! No nos iremos hasta que nos des un poco

	no nos iremos hasta que nos des un poco
	no nos iremos hasta que nos des un poco
	¡así que tráelo aquí!
	Buenas noticias traemos
	para ti y los tuyos
	te deseamos una feliz Navidad
	¡y un feliz Año Nuevo!
	Te deseamos una feliz Navidad
	te deseamos una feliz Navidad
	te deseamos una feliz Navidad
	y un próspero Año Nuevo.
	Te traemos buenas noticias
	a ti y a los tuyos
	buenas noticias para Navidad
	¡y un próspero Año Nuevo!

5.2.2.2. Análisis

Describiremos en este apartado los tipos de canciones que obtuvimos tras nuestra entrevista, que quedaría como sigue: dos retahílas, una canción de palmas, una canción de comba, cinco canciones de sorteo y cuatro canciones de Navidad.

En el transcurso de la entrevista a los alumnos de la Sección Americana, pudimos constatar la inexistencia de diferencias de género a la hora de jugar a juegos de palmas. Al ser preguntados sobre con quiénes jugaban a estos juegos, ellos y ellas se apresuraron a responder que jugaban juntos.

Por otro lado, mientras cantan juegan indistintamente en inglés y en francés, dependiendo de con quién estén jugando (por ejemplo, si hay más compañeros de la Sección Americana o si son de otra sección con los que forzosamente tienen que hablar en francés, que es como decíamos anteriormente la *lingua franca* del centro escolar). La causa de esto es, obviamente, el contexto de inmersión en el que se encuentran.

Los informantes nos contaron que juegan juntos al elástico, sin diferencias de género entre ellos. En cuanto a los juegos de manos, nos contaron que, en ocasiones, juegan a estos juegos sin cantar, simplemente siguiendo el ritmo de los gestos establecidos para el mismo, por el placer de la coordinación de movimientos.

Preguntados por los juegos de comba, ambos géneros apuntaron que la conocen y juegan con ella, así como al elástico. Nos contaron que para saltar a la comba cantan *Teddy bear Teddy bear turn around / Teddy bear Teddy bear touch the ground*.

Con mucha frecuencia, cuando juegan a la comba o cuerda cantan una retahíla o canción de comba muy popular entre los escolares del centro: *Sorcière sorcière (bruja, bruja)*, acompañándola de gestos y movimientos que ilustran la letra de esta (ponte el sombrero, toca el suelo, etc.). Nótese que los alumnos de las secciones española, neerlandesa y danesa saltan a la comba cantando esta canción, mientras que los alumnos de las secciones americana e italiana se limitan a realizar los gestos que dice la canción.

En este sentido, nos gustaría apuntar aquí que esta canción de comba, que titularemos *Teddy Bear*, muestra semejanzas con la retahíla —o canción de comba, dependiendo de la sección entrevistada— *Sorcière*. A continuación, exponemos la letra de dos de las variantes que los alumnos entrevistados nos cantaron, con la única finalidad de demostrar su semejanza:

Teddy bear, teddy bear / Turn around / Teddy bear, teddy bear / Touch the ground.

Osito, osito / date la vuelta / osito, osito / toca el suelo.

Mientras que la letra de la retahíla o canción de comba *Sorcière* quedaría así:

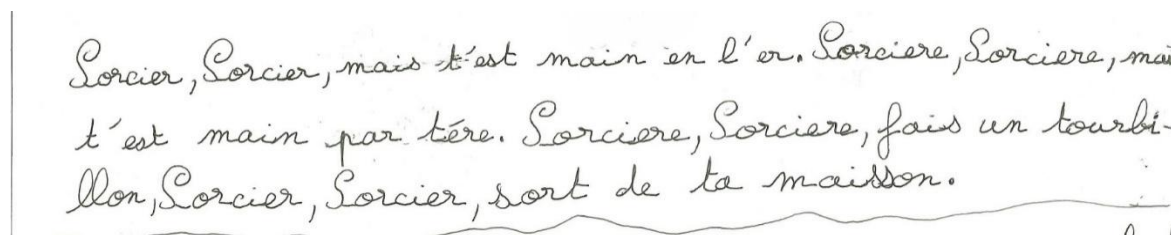
Sorcière, sorcière / Mets les mains en l'air / Sorcière, sorcière / Mets les mains par terre.

Sorcière, sorcière / Fais un tourbillon / Sorcière, sorcière / Sors de ta maison.

Bruja, bruja / manos arriba / bruja, bruja / manos abajo.

Bruja, bruja / date la vuelta / bruja, bruja / sal de tu casa.

Figura 36. Letra de la retahíla o canción de comba “*Sorcière*” escrita por un alumno de la Sección Española



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, durante nuestra entrevista y, de cara a obtener el máximo de información posible en un tiempo limitado como el que teníamos, el profesor, en su faceta de “portero”⁷, facilitó a los niños el acceso a alguno de sus recuerdos lejanos. Los estudiantes lograron así recordar, por ejemplo, la letra de una retahíla llamada *Patty cake*, una canción muy antigua con numerosas variantes, que fueron capaces de cantar una vez que su maestro les dio el pie. Preguntados también — cómo no— por *Frère Jacques*, canción infantil francesa sin una atribución definida, y que podríamos calificar de universal, reconocieron su melodía —no la letra— a la vez que eran conscientes de que existe efectivamente una traducción de esta canción infantil al inglés. Suponemos que este desconocimiento de la versión inglesa es debido fundamentalmente a que se encuentran inmersos en un contexto francófono.

A la hora de decidir quién se la queda, los alumnos de la Sección Americana cuentan con una amplia variedad de canciones de sorteo para elegir al *tagger* (en francés, *le chat*). Una de ellas es la popular *007* que cantan en inglés ambos géneros por igual (*Zero zero seven seven, zero zero seven seven*), aunque conocen la versión en francés (*zéro zéro sept sept, zéro zéro sept sept*).

También, en ocasiones, deciden quién se la queda dando un paso hacia adelante con uno de sus pies y poniendo todos los pies juntos (como pétalos de una flor) a la vez que cantan *Black foot, black foot, change your black foot / black shoe black shoe, change your black shoe*. Esta canción de sorteo la emplean cuando juegan, por ejemplo, a polis y cacos (*cops and robbers*).

Existe otra canción de sorteo con numerosas versiones llamada *Eeny meeny miny moe* (*Ini mini mani mou* es la versión original) de la que echan mano con frecuencia. Cantan también

⁷ Dícese de aquella persona que abre el acceso al campo que el investigador está estudiando. (Robledo Martín, 2009)

You, I, it, juntando entre varios niños los pies en forma de pétalos de flor, y resultando aquel sobre el que recae la última sílaba, el que se la quedará.

What is your favorite color? B-L-U-E (la cantan deletreando) es otra de las canciones de sorteo que nos cantaron. Igualmente, en otras ocasiones deciden quién se la queda con un *Fortune teller*, una especie de pajarita de origami elaborada con papel y en ocasiones coloreada con lápices o rotuladores, que en francés llaman *cocotte* (comecocos en español). Un alumno procedente de Inglaterra nos dice que allí se las denomina *Teller Boxes*. Sosteniendo este instrumento con los dedos de ambas manos van preguntándose cuántos hijos van a tener, cuándo se van a casar, etc. Responden con un número, con un color, cuentan hasta el número en cuestión abriendo la figura de origami. A continuación, realizan el mismo procedimiento con el color elegido y entonces aparece la respuesta a la pregunta que hayan formulado.

En cuanto al cancionero infantil tradicional americano, el profesor intenta tirarles de la lengua, pero no recuerdan las letras al completo. Generalmente les suena solo el título cuando él lo dice. Ejemplos de esto son: *Three blind mice*, *Jack and the beanstalk*, *Three little bears and Goldilocks*, *Old McDonald had a farm*, *The wheels on the bus*, *If you're happy and you know it*. Conocen esas *nursery rhymes* pero no su letra, ya que tradicionalmente se cantan a edades muy tempranas, en la etapa preescolar.

En cuanto a villancicos o canciones de Navidad, conocen *Jingle Bells* y recuerdan la letra sin problemas, si bien no la han cantado entera por cuestiones de tiempo. Sin embargo, de otra canción de Navidad muy conocida como es *Rudolph the red nosed reindeer* solo recuerdan el estribillo, al igual que les sucede con *We wish you a Merry Christmas* también universalmente conocida. La letra de *Rockin' around the Christmas tree* les resulta igualmente lejana. El profesor empieza a cantarla con ellos, pero solo recuerdan el estribillo.

Resulta curioso comprobar que ninguno de los alumnos de la Sección Americana recuerda el final de las canciones de Navidad de las que les hemos mencionado. Para explicar esto, cabría pensar que las letras de estas canciones de Navidad son más extensas que las retahílas y tal vez por eso les resulten más complicadas de memorizar.

Al escuchar el título de la canción, comienzan inmediatamente a cantarla, pero al cabo de dos frases frenan en seco y no recuerdan más. Otra hipótesis que manejamos como respuesta a esto es que la Sección Americana no celebra un festival anual de Navidad, algo que sí ocurre en la Sección Española y que veremos en detalle más adelante.

Para concluir este apartado, añadiremos que los alumnos de la Sección Americana no parecen estar muy al tanto de las versiones atrevidas de las canciones infantiles. Cuando les

preguntamos por ellas, afirman que saben que existen, pero no las conocen. A este respecto, el profesor del grupo señala la existencia de versiones que él califica como *not nice*. A este respecto cabe señalar que el profesor del grupo, que como decíamos actuó como portero a fin de permitirnos el acceso a los informantes, posiblemente estuviera sesgando en parte nuestra investigación, ya que le interesaba tal vez aportarnos una idea positiva de su grupo de alumnos.

Cabe igualmente la posibilidad de que los alumnos le considerasen una autoridad y no se atreviesen a contarnos aquellas versiones *not nice* de las que les hablábamos y que tal vez sí conociesen. Por todo ello podemos preguntarnos: ¿Manifiestan que no conocen las versiones escatológicas de algunas canciones porque no las conocen, o porque estaba su profesor delante (o incluso porque nuestra presencia les cohibía en cierta manera, considerándonos igualmente una autoridad)? Un dato para tener en cuenta a este respecto es que, al contrario de los alumnos de la Sección Española, por ejemplo, ni siquiera sonrieron cuando les mencionamos algún ejemplo de versión atrevida.

Figura 37. *Aula de Primaria de la Sección Británica*



Fuente: elaboración propia

5.2.3. Literatura de tradición oral en la Sección Británica

Fecha de creación: 1952

Número de alumnos: 831

Número de profesores: 20

A la hora de narrar el origen de la Sección Británica, debemos remontarnos al mes de enero de 1952, mes en el que abren sus puertas las dos primeras clases de la escuela del pueblo SHAPE,

con 18 alumnos de primaria de los cuales 5 son británicos. En el mes de julio de ese mismo año, la sección contaba ya con 150 alumnos.

Hoy en día imparte docencia en los centros Collège Pierre et Marie Curie, en la escuela Félix Eboué y la escuela Jehan Alain en su nivel de Educación Infantil. Todos estos centros están situados en Le Pecq (en las cercanías de Saint Germain en Laye). Igualmente, cuenta con presencia en el Collège Les Hauts Grillels, a pocos metros del Liceo Internacional, en Fourqueux.

5.2.3.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	BR-001
Título	Hickory dickory dock
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Hickory, dickory, dock The mouse climbs up the clock The mouse climbs up / the mouse climbs up (se atranca y la profesora le ayuda) The clock struck one (olvida el verso que viene aquí) Hickory, dickory, dock.
Variantes	
Notas	La canta una niña que afirma que la recuerda del tiempo que vivió en Inglaterra. Es una canción que habla de un ratón. La niña recuerda únicamente los dos primeros versos, por lo que la profesora la ayuda a acabar el tercero. Recuerda que la cantaba cuando estaba sentada en corro en su antiguo colegio en Inglaterra con sus compañeros.
Traducción al español	En el muelle de Hickory Dickory el ratón trepa por el reloj el ratón trepa el ratón trepa

	el reloj dio la una en el muelle de Hickory Dickory
--	--

RETAHÍLA	
Código	BR-002
Título	Humpty dumpty
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Humpty Dumpty sat on a wall Humpty Dumpty had a great fall All the king's horses and all the king's men Couldn't put Humpty together again.
Variantes	Humpty Dumpty sat on a wall Humpty Dumpty had a great fall All the king's horses and all the king's men Couldn't put poor Humpty together again. Traducción: Humpty Dumpty se sentó en una pared Humpty Dumpty sufrió una gran caída. Ni todos los caballos y todos los hombres del rey pudieron recomponer al pobre Humpty.
Notas	La profesora del grupo les pregunta si conocen una canción sobre un huevo, inmediatamente la recuerdan y niños y niñas la cantan juntos. Uno de los niños apunta que él conocía el último verso de este modo: Couldn't put <i>poor</i> Humpty together again, por lo que la profesora les cuenta que existen numerosas versiones ue provienen de la tradición oral y así, dependiendo del origen y de la región, existen distintas letras.
Traducción al español	Humpty Dumpty se sentó en una pared Humpty Dumpty tuvo una gran caída.

	Ni todos los caballos y todos los hombres del rey pudieron recomponer a Humpty.
--	--

RETAHÍLA	
Código	BR-003
Título	Jack and Jill
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Jack and Jill went up the hill To fetch a pail of water Jack fell down and broke his crown And Jill came tumbling after.
Variantes	
Notas	Una niña nos la recita de memoria, puesto que no es una canción sino una retahíla.
Traducción al español	Jack y Jill subieron por la colina para ir a buscar un cubo de agua Jack cayó y se rompió la corona y Jill se cayó después de él.

RETAHÍLA	
Código	BR-004
Título	Hey, diddle, diddle
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Hey, diddle, diddle, And the cat and the fiddle, And the cow jumped over the moon. The little boy laughed To see such fun,

	And the dish ran away with the spoon.
Variantes	The cat and the fiddle, or the cow jumped over the moon.
Notas	Los niños se ayudan unos a otros a acabarla. Dicen que la cantan a sus hermanitos pequeños. Es una retahíla que se canta cuando uno está contento, por el mero hecho de cantar.
Traducción al español	Hey, corre, corre y el gato y el violín y la vaca saltó sobre la luna. El niño se rio de ver tanta diversión y el plato se escapó con la cuchara.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	BR-005
Título	Dig Dag Doo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Dip dop doo doggy doggy poo Went to the cinema at half past two. When the movie started everybody <i>farted</i> When the movie ended someone got offended.
Variantes	
Notas	La utilizan para jugar a polis y cacos. Lo llaman “cops and robbers”. Eligen al que será el policía cantando esta canción.
Traducción al español	Dip dop doo doggy doggy poo fue al cine a las dos y media cuando la película comenzó, todos se tiraron pedos cuando la película terminó, alguien se ofendió.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	BR-006
Título	Mohamed Cous Cous

Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Mohamed cous cous Quand il pète, ça fait de la mousse.
Variantes	“Scooby Doo”, canción de sorteo cantada por los alumnos de las Secciones Española, Danesa y Portuguesa (Véase ESP-022, DAN-006, PT-005)
Notas	La letra de esta retahíla es muy similar a la de la canción de sorteo “Scooby Doo”, mencionada en el apartado anterior, si bien varía el protagonista de la misma. El texto completo quedaría como sigue: Mohamed cous cous Quand il pète, ça fait de la mousse. Mohamed il est malade On l’emmène a l’hôpital L’hôpital est fermé Mohamed il va crever.
Traducción al español	Mohamed cuscús cuando se tira un <i>pedo</i> , hace espuma. Mohamed está enfermo lo llevan al hospital. El hospital está cerrado Mohamed va a explotar.

CANCIÓN DE CUMPLEAÑOS/ RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	BR-007
Título	Happy birthday
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Happy birthday to you You’re a hundred and two.

	You smell like a monkey, And you look like one too!
Variantes	Un alumno nos canta esta otra variante que canta con sus padres: Happy birthday to you Happy birthday to you. I saw a gorilla, And I thought it was you!
Notas	Se trata de una versión distinta y un tanto atrevida del “Cumpleaños feliz” en inglés.
Traducción al español	Cumpleaños feliz cumpleaños feliz vi un gorila ¡y pensé que eras tú!

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	BR-008
Título	Une noix de coco
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Une noix de coco Tombée à l’eau. C’est rigolo Mais c’est pas beau. Un lasticot C’est un cochon Qui est tombé A l’asticot.
Variantes	Uno de los alumnos canta la siguiente versión:

	Une noix de coco <i>Qui tombe à l'eau</i> (Un coco <i>que cae</i> al agua). Véase ESP-014, DAN-003, IT-011, SUE-003.
Notas	Juegan a juegos de palmas mientras la cantan. La versión que nos cantan los alumnos de la Sección Británica es diversa de las versiones aportadas por el resto de las secciones mencionadas en el apartado anterior (española, danesa, italiana y sueca). Esta variante habla de <i>lasticot</i>, que significa chicle en el lenguaje infantil o informal, y que procede de la marca de chicles <i>Lastic</i>, muy conocida en los años 80 y 90 y cuyo uso se fue extendiendo hasta llegar a dar nombre a la goma de mascar de manera genérica.
Traducción al español	Un coco que se ha caído al agua. es gracioso pero no es bonito. Unchicle es un cerdo que se ha caído en un gusano.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	BR-009
Título	Teddy Bear
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Teddy bear teddy bear Turn around. Teddy bear teddy bear Touch the ground. Teddy bear teddy bear Walk at the stairs.

	Teddy bear teddy bear Go to bed.
Variantes	Véase AM-004
Notas	Las niñas se entusiasman sobremanera cantando esta canción, nos cuentan que la cantan en inglés con sus compañeras para saltar a la comba. Los niños de la Sección Americana (ver apartado anterior) nos cantaron esta variante más corta: Teddy bear Teddy bear Turn around Teddy bear Teddy bear Touch the ground.
Traducción al español	Osito de peluche, osito de peluche date la vuelta. Osito de peluche, osito de peluche toca el suelo. Osito de peluche, osito de peluche camina por las escaleras. Osito de peluche, osito de peluche vete a la cama.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	BR-010
Título	Eeny, Meeny, Miny, Moe
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Eeny, Meeny, Miny, Moe Catch a tiger by the toe Don't let him go, Eeny, Meeny, Miny, Moe.

Variantes	Véase la similitud entre esta versión y la que cantaron los alumnos de la Sección Americana AM-006 y los alumnos de la Sección Neerlandesa NEER-008.
Notas	
Traducción al español	Eenie, meenie, miney, moe, atrapa un tigre por el dedo del pie. Si grita, déjalo ir. Eenie, meenie, miney, moe.

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	BR-011
Título	Twinkle twinkle little star
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are. Up above the world so high Like a diamond in the sky. Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are.
Variantes	Véase AL-005.
Notas	Los propios niños son quienes proponen cantar esta nana: la conocen muy bien y no precisan apenas ayuda por parte de la profesora para lograr finalizarla. En español existe bajo el título “Estrellita dónde estás” o también “Estrellita dime tú”. Los alumnos de la Sección Alemana cantan una canción de comba sobre la misma melodía, como indicamos en el apartado anterior (véase AL-005).
Traducción al español	Estrellita, ¿dónde estás? me pregunto quién serás

	en el cielo o en el mar un diamante de verdad. Estrellita, ¿dónde estás? me pregunto quién serás.
--	---

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	BR-012
Título	Rock a bye baby
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Rock a bye baby, on the treetop, When the wind blows the cradle will rock. When the bough breaks the cradle will fall, And down will come baby, cradle and all.
Variantes	Véase ESP-025.
Notas	Es una canción de cuna que comparte la misma melodía de la canción de cuna o nana española “Duérmete niño”. Para poder continuarla, precisan de la ayuda de la profesora a partir del final del primer verso. Ni los niños ni la profesora conocían la versión en español. La profesora nos cuenta que el origen de la letra de esta canción está en aquellas mujeres que llevaban a sus hijos al campo cuando iban a trabajar y ataban sus cunitas a las ramas de los árboles para que el viento las meciera.
Traducción al español	Mece al bebé, en la copa del árbol cuando sople el viento la cuna se moverá. cuando la rama se rompa, la cuna caerá y caerá el bebé, con su cuna y todo.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	BR-013

Título	The twelve days of Christmas
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	On the first day of Christmas My true love sends to me.
Variantes	
Notas	Una niña la canta espontáneamente, un niño también la conoce, pero admiten que no saben cantar más allá del primer verso. La profesora añade aquí que esta canción de Navidad es una <i>partridge</i> , un juego, una canción que fue escrita durante la Reforma en Inglaterra y que los católicos la cantaban para celebrar la Navidad sin que los protestantes pudieran entender de qué hablaba la canción.
Traducción al español	En el día de Navidad mi verdadero amor vendrá a mí.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	BR-014
Título	Jingle Bells
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	21 de mayo de 2021
Texto	Dashing through the snow In a one-horse open sleigh Over the fields we go Laughing all the way.
Variantes	
Notas	No la conocen en su totalidad, la tararean, pero su conocimiento de la letra se limita a los cuatro primeros versos que hemos reproducido aquí (véase AM-010, JAP-006 y PT-013).
Traducción al español	Corriendo por la nieve

	en un trineo abierto de un solo caballo sobre los campos vamos riendo todo el tiempo.
--	--

5.2.3.2. Análisis

En este apartado enunciaremos los tipos de canciones que obtuvimos tras nuestra entrevista con los alumnos y alumnas de la Sección Británica, que quedarían como sigue: cuatro retahílas, dos retahílas atrevidas, una canción de cumpleaños que consideramos asimismo retahíla atrevida, una canción de palmas, una canción de comba, una canción de sorteo, dos canciones de cuna o nanas, y dos canciones de Navidad o villancicos.

Comenzaremos nuestras reflexiones acerca de la entrevista mantenida con los alumnos de la Sección Británica, por una canción titulada *Hickory dickory dock*, que trata sobre un ratón. Es una niña quien la canta, pero no se acuerda de los gestos, sí del estribillo. Dice que estaban en un carro en su cole cuando la cantaban.

Otro alumno nos canta la canción *Humpty dumpty sat on a wall humpty dumpty had a great fall...* la debe cantar a dúo con la profesora, porque él no se acuerda demasiado de cómo continúa la letra. A un cierto punto, el niño corrige a la profesora, resultando que ambos conocían dos versiones distintas. A este respecto, la profesora nos dice que, dependiendo de la región en la que se cante, cambia la letra de las *nursery rhymes*, al tratarse de tradiciones orales que las gentes se cantaban los unos a los otros, siendo este el motivo por el que las versiones han ido variando.

A decir verdad, los niños entrevistados parecen haber olvidado gran parte del repertorio, debiendo ser la profesora quien les da el pie para comenzar a cantar y ayudarles a continuar... esto les sucede con una canción que tiene la misma melodía que *Duérmete niño*, pero lógicamente con una letra diferente, titulada *Rock a bye baby on the tree top*. A este respecto, y una vez que hubieron acabado de cantar esta canción de cuna, les sorprendió mucho cuando les cantamos *Duérmete niño* (sobre la misma melodía) pues no tenían idea alguna de su existencia.

Sin embargo, hubo otra canción de cuna, que cantaron a continuación, de la que se acordaban todos sin ayuda alguna, llamada *Twinkle twinkle little star*. Resulta curioso comprobar que esta canción de cuna británica se canta sobre la melodía que en España conocemos para cantar la canción de cuna *Estrellita dime tú* que, como hemos visto

anteriormente, los niños y niñas de la Sección Alemana utilizan para cantar su peculiar canción del abecedario, mientras saltan a la comba (Véase AL-005).

Resulta curioso observar que conocen la popular canción 007 y se ofrecen a hacer el correspondiente juego de palmas, si bien lo que nos resulta más sorprendente es que, para ellos, jugar a 007 consiste en realizar un juego de palmas sin cantar, al contrario de los alumnos de las otras secciones que realizan juegos de palmas mientras la cantan (véase AM-003, DAN-008, ESP-013 y NEER-006).

Continuamos la entrevista preguntándoles por lo que cantan cuando están en el patio de la escuela, a lo que nos responden lo siguiente: una niña nos cuenta que ella canta únicamente en inglés en el patio con la cuerda, dice que el año pasado estaba en FS (*Français Spécial*, Francés Especial, el programa para los alumnos no francófonos que llegan nuevos al Liceo Internacional desde un país extranjero) y que juega con sus compañeras de la Sección Británica pero que están igualmente en su clase de francés. Prefiere por tanto continuar cantando en inglés, pues aún no se siente demasiado segura en lengua francesa.

Esta niña nos canta una canción llamada *Teddy Bear* para jugar a la cuerda. Cabe recordar aquí que, tras la entrevista a los alumnos de la Sección Americana, pudimos comprobar que tanto ellos como ellas nos contaron que para saltar a la comba cantaban la misma canción, si bien las letras de ambas son diferentes. Los alumnos de la Sección Británica nos dicen que ellos juegan a la cuerda a veces con sus compañeras chicas, pero a diferencia de ellas, ellos no cantan.

Asimismo, nos cuentan que en el patio juegan a polis y cacos, juego que ellos llaman *caps and robbers*. Como nota interesante a la hora de jugar a este juego, cabe resaltar que existe la figura de líder del equipo, que se decide con una canción políticamente incorrecta que podríamos titular *Dip dop doo*, ya que no es una canción infantil al uso, sino una retahíla atrevida que no posee título.

Preguntados por más canciones de sorteo para decidir quién se la queda, nos cantan otra, que a estas alturas puede resultarnos familiar: su título es *Eeny, meeny, miny, moe* debemos resaltar aquí que esta canción de sorteo surgió asimismo durante la entrevista a los alumnos de la Sección Americana. Sin embargo, la letra no es la misma. Los alumnos de la Sección Británica eligen con los dedos mientras van cantando, para decidir quién será quien se la quede (*le chat*).

Preguntados por los juegos de manos, resultó muy curioso que, al igual que los alumnos de la Sección Japonesa, nos mostraron cómo jugaban a juegos de palmas, pero sin cantar canción alguna, tanto niños como niñas.

Sí conocen una canción de palmas muy popular en la escuela que podríamos titular *Une noix de coco*, si bien uno de los alumnos canta una versión un tanto diferente (Véase ESP-014, DAN-003, IT-011, SUE-003).

Este mismo alumno nos dice que solo le gusta cantar en inglés y, aunque él lleva en la escuela internacional ya tres años, prefiere cantar en inglés, aunque ya domine de sobra el francés.

Suelen decidir aleatoriamente quién se la queda, sin canciones, y si el niño/a no está contento con la elección, eligen a otro.

La profesora nos cuenta que el conocimiento de la literatura oral infantil actualmente en sus alumnos es muy inferior a lo que era anteriormente. Cabe destacar aquí que esta profesora lleva más de veinte años enseñando en esta sección y afirma que ahora se enseña mucha menos literatura oral a los niños que en el pasado.

Cantan una canción de Navidad titulada *On the first day of Christmas*, si bien no recuerdan más allá del estribillo. Animados por su profesora, logran recordar una canción llamada *Humpty dumpty*, pero no recuerdan más allá de los primeros versos.

Les preguntamos —cómo no— por las versiones *atrevidas*, a lo que nos respondieron cantando una canción en francés que podríamos bautizar como *Mohamed cous cous*. *Mohamed Cous Cous* es una versión atrevida de una canción de palmas comparable a *Scooby Doo*, cantada por los alumnos de las secciones española, danesa y sueca (Véase DAN-006, ESP-022, PT-005).

A este respecto, nos cantan también dos versiones atrevidas de “Cumpleaños Feliz” que hemos reflejado en las fichas correspondientes más arriba.

Con relación a esto, cabe resaltar aquí que los alumnos de la Sección Alemana conocen igualmente versiones atrevidas del “Cumpleaños Feliz” (Véase AL-012).

Para finalizar este apartado, reflejaremos que, de lo extraído en esta entrevista con los alumnos de la Sección Británica podemos concluir que, en el patio de la escuela internacional, estos niños y niñas cantan mayoritariamente en inglés, contrariamente a la mayoría de los alumnos de las otras secciones que cantan en francés. Los niños afirman que es más la figura masculina quien les cantaba en su familia. Las niñas, sin embargo, comentan que las canciones más dulces se las cantaban las figuras femeninas y aquellas con letras que podríamos calificar como más *rudas* se las cantaban las figuras masculinas.

Figura 38. *Aula de Primaria de la Sección Danesa*



Fuente: elaboración propia

5.2.4. Literatura de tradición oral en la Sección Danesa

Fecha de creación: 1952

Número de alumnos: 61

Número de profesores: 6

En el momento de la creación de la escuela SHAPE, había en ella 15 alumnos daneses, razón por la que, si bien la Sección Danesa no se constituyó hasta el año 1960, se considera 1952 como el año de su creación. Cuando la OTAN abandonó Francia, la existencia de la Sección Danesa corrió un grave peligro. Con tan solo 5 alumnos y la negativa de Dinamarca a facilitar cualquier tipo de ayuda financiera, fue una vez más el director Edgard Scherer quien, junto a unos pocos padres comprometidos, creó la asociación de padres de la Sección Danesa para lograr salvar su existencia.

La sección comenzó a acoger igualmente a alumnos noruegos, algo que hizo durante muchos años. En 1984 se creó la asociación de padres de ambas secciones, la danesa y la noruega. De hecho, hoy en día comparten sus despachos de administración en el Liceo y sus relaciones son excelentes. En el año 1984 se llegó a un acuerdo bilateral entre las autoridades francesas y danesas, en virtud del cual los alumnos daneses pueden pasar un examen de Baccalauréat OIB. En 1989, el príncipe Henrik de Dinamarca aceptó convertirse en presidente

de honor, y fue nada menos que 27 años después cuando, en 2016, este invitó a 13 alumnos y dos profesores a una inolvidable audiencia en el palacio de Fredensborg.

Tras su muerte, fue la princesa Marie, nacida en París, quien aceptó tomar el relevo de esta presidencia de honor. La princesa visitó el Liceo en noviembre de 2019. La sección cuenta asimismo con el apoyo económico de la Fundación de la Reina Margarita II y el Príncipe Henrik de Dinamarca, quienes periódicamente contribuyen a su funcionamiento adquiriendo material escolar e informático. Al tratarse de una sección con tan reducido número de alumnos, el hecho de contar con el apoyo de la familia real es de suma importancia para su supervivencia.

5.2.4.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	DAN-001
Título	Sol sol kom igen
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Sol, sol kom igen, solen er min bedste ven Sol, sol kom igen, solen er min bedste ven.
Variantes	
Notas	Los dos niños (niño y niña) que nos la cantan, nos dicen que la cantan cuando llueve y quieren que vuelva a salir el sol. No recuerdan la letra entera ni la melodía, ya que solo cantan este fragmento para llamar al sol y ahuyentar la lluvia. Se trata de una canción conocida de una cantante danesa llamada Grethe Ingmann. La letra completa sería como sigue: Sol, sol kom igen, solen er min bedste ven. Jeg vil aldrig glemme, hvordan de dage gik. Dengang vi to solded' i en dejlig slikbutik. Regned' det så græd du på hele vejen hjem. Jeg sang og prøved' at lokke solen frem. Sol, sol kom igen, solen er min bedste ven. Sol, sol kom igen, solen er min bedste ven.

Traducción al español	Sol, sol, vuelve otra vez y serás nuestro mejor amigo. Lluvia, lluvia, sigue tu camino, no somos tus amigos.
------------------------------	---

RETAHÍLA	
Código	DAN-002
Título	10 indianere
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	En indi – to indi – tre indianere fire indi – fem indi – seks indianere Syv indi – otte indi – ni indianere Ti indianere børn. De hoppede op i båden Men båden tippede over De hoppede op i båden Men båden tippede over De hoppede op i båden Men båden tippede over Ti indianer børn. En indi – to indi – tre indianere fire indi – fem indi – seks indianere Syv indi – otte indi – ni indianere Ti indianere børn De svømmede og de svømmede til de nåede ind til bredden De svømmede og de svømmede til de nåede ind til bredden

	De svømmede og de svømmede til de nåede ind til bredden Ti indianere børn. En indi – to indi – tre indianere fire indi – fem indi – seks indianere Syv indi – otte indi – ni indianere Ti indianere børn. På bredden stod Tju Bang og tog imod dem På bredden stod Tju Bang og tog imod dem På bredden stod Tju Bang og tog imod dem Ti indianere børn. En indi – to indi – tre indianere fire indi – fem indi – seks indianere Syv indi – otte indi – ni indianere Ti indianere børn Mor kyssede dem og krammede dem Og lagde dem på puden Mor kyssede dem og krammede dem Og lagde dem på puden Mor kyssede dem og krammede dem Og lagde dem på puden Ti indianere børn En indi – to indi – tre indianere fire indi – fem indi – seks indianere Syv indi – otte indi – ni indianere Ti indianere børn.
Variantes	

Notas	Asombrosamente, una de las niñas del grupo toma la iniciativa y canta la canción en su totalidad. El resto de los alumnos afirman conocerla, pero es ella solo quien conoce la totalidad de la letra. Es una canción para aprender los números. Tuvimos que cortar a la niña porque la canción no parecía tener fin.
Traducción al español	Un indio, dos indios, tres indios cuatro indios, cinco indios, seis indios siete indios, ocho indios, nueve indios diez niños indios saltaron al barco pero el barco se volcó saltaron al barco pero el barco se volcó saltaron al barco pero el barco se volcó Un indio, dos indios, tres indios cuatro indios, cinco indios, seis indios siete indios, ocho indios, nueve indios diez niños indios nadaron y nadaron hasta que llegaron a la orilla nadaron y nadaron hasta que llegaron a la orilla nadaron y nadaron hasta que llegaron a la orilla Un indio, dos indios, tres indios cuatro indios, cinco indios, seis indios siete indios, ocho indios, nueve indios diez niños indios Tju Bang se paró en la orilla y les dio la bienvenida (x2) Un indio, dos indios, tres indios cuatro indios, cinco indios, seis indios siete indios, ocho indios, nueve indios

	diez niños indios mamá les dio un beso y un abrazo y los acostó en la almohada mamá les dio un beso y un abrazo y los acostó en la almohada mamá les dio un beso y un abrazo y los acostó en la almohada.
--	--

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	DAN-003
Título	Une noix de coco
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau.
Variantes	Un alumno nos canta esta otra variante: Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau. Un petit cochon Au bord de l'eau...
Notas	La alumna que nos la canta no sabe cómo acabarla. Véase BR-008, ESP-014, IT-011, SUE-002.
Traducción al español	Un coco caído al agua es gracioso pero no es bonito. Un cerdito

	Que cae al agua...
--	--------------------

CANCIÓN DE COMBA	
Código	DAN-004
Título	Sorcière, sorcière
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Sorcière sorcière Les mains en l'air Sorcière sorcière Les mains par terre.
Variantes	Véase AM-002, ESP-018, IT-014, NEER-004.
Notas	Nos cuentan que juegan a la cuerda mientras cantan esta canción, pero que poco a poco van dejando de jugar a esto, porque la moda ha cambiado.
Traducción al español	Bruja, bruja manos arriba bruja, bruja manos abajo.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	DAN-005
Título	Quelle âge as tu?
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Quelle âge as-tu?
Variantes	Cantan esta canción indistintamente en inglés, danés y francés.
Notas	Colocan los pies en forma de pétalos de flor, van señalando los pies de cada uno con el dedo a golpe de sílaba y cuando se paran sobre

	un pie preguntan: <i>Quelle âge as-tu?</i> Al que tocan en último lugar, es el que se la queda, <i>le chat</i> .
Traducción al español	¿Cuántos años tienes?

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	DAN-006
Título	Scooby Doo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Scooby Doo est malade Je l’emmène à l’hôpital L’hôpital est fermé Scooby Doo va cracher Au bout de trois Un deux trois C’est toi qui es le chat Un deux trois.
Variantes	Véase BR-006, ESP-022, PT-005
Notas	La cantan para elegir quién se la queda.
Traducción al español	Scooby Doo está enfermo yo lo llevo al hospital el hospital está cerrado Scooby Doo va a escupir al contar tres tú te la quedarás ¡un, dos, tres!

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	DAN-007
Título	À la déli délo
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	À déli délo
Variantes	À la déli délo. Véase ESP-023, SUE-004.
Notas	La cantan para elegir quién se la queda. Es el primer verso de una canción infantil francesa que dice así: A déli déli déli délo. Partons pour Chicago - cago Ce sera rigolo - golo Pour draguer les minettes - minettes Qui jouent avec leurs couettes Bigoudi bigouda, caramel au chocolat.
Traducción al español	A deli deli deli delo. salgamos para Chicago - cago será muy divertido - tido para ligar con las chicas - chicas que juegan con sus coletas bigudí bigudá, caramelo con chocolate.

CANCIÓN DE JUEGOS EN GENERAL	
Código	DAN-008
Título	007
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept (se repite x veces)
Variantes	Véase Sección Británica, AM-003, DAN-008, ESP-013, NEER-006.
Notas	Al mismo tiempo que la cantan, juegan a disparar a alguien con una pistola imaginaria, obligándole a protegerse.
Traducción al español	Cero cero siete siete cero cero siete siete (se repite x veces)

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	DAN-010
Título	Lille Peter Edderkop
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Lille Peter edderkop kravled' op ad muren så kom regnen og skylled' Peter ned så kom solen og tørred' Peters krop lille Peter edderkop kravled' atter op.
Variantes	
Notas	Una alumna nos la canta entera. El resto de los alumnos la conoce, pero no saben la letra completa. Se trata de la versión danesa de la canción americana Incy Wincy Spider, cuya letra reproducimos a continuación: Incy Wincy spider climbed up the water spout Down came the rain and washed poor Incy out Out came the sunshine and dried up all the rain And Incy Wincy spider climbed up the spout again.
Traducción al español	Perico la araña a la pared subió llegó la lluvia Perico se cayó llegó el sol el cuerpo de Perico secó. Perico la araña otra vez subió.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	DAN-011
Título	Sankta Lucia
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	7 de mayo de 2021
Texto	Natten går tunga fjät runt gård och stuva. Kring jord som sol förlät, skuggorna ruva. Då i vårt mörka hus, stiger med tända ljus, Sankta Lucia, Sankta Lucia.
Variantes	
Notas	Nos la canta una alumna que nos dice que la aprendió en las clases de sección. La cantan cada año por su fiesta de Navidad junto con los alumnos de la Sección Sueca. El texto completo es como sigue: Natten går tunga fjät runt gård och stuva. Kring jord som sol förlät, skuggorna ruva. Då i vårt mörka hus, stiger med tända ljus, Sankta Lucia, Sankta Lucia. Natten var stor och stum. Nu hör, det svingar, i alla tysta rum, sus som av vingar. Se på vår tröskel står vitkläd, med ljus i hår, Sankta Lucia, Sankta Lucia. "Mörkret skall flykta snart ur jordens dalar." Så hon ett underbart ord till oss talar. Dagen skall åter gry, stiga ur rosig sky, Sankta Lucia, Sankta Lucia.
Traducción al español	La noche recorre pesadamente el patio y el almacén alrededor de la tierra que el sol abandonó, las sombras se ciernen. Entonces, en nuestra oscura casa, se eleva con velas encendidas, Santa Lucía, Santa Lucía. La noche era grande y silenciosa. Ahora se oye, se balancea en todas las habitaciones silenciosas, un susurro como de alas.

	Mira, en nuestro umbral, vestida de blanco, con velas en el pelo Santa Lucía, Santa Lucía. “La oscuridad pronto huirá de los valles de la tierra” así nos dice su maravillosa palabra. El día volverá a amanecer, surgirá de un cielo rosado, Santa Lucía, Santa Lucía.
--	--

5.2.4.2. Análisis

A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Danesa, registramos diez temas en total, resultando dos retahílas, una canción de palmas, una canción de comba, tres canciones de sorteo, una canción de juegos en general, una canción infantil sin atribución definida y un villancico o canción de Navidad.

Una vez finalizada la entrevista con los alumnos de la Sección Danesa, pasaremos a extraer ciertas reflexiones. En el patio de la escuela, chicos y chicas juegan a algo que describen como *chat-bougie* (chat significa el que se la queda y bougie quiere decir vela). Este juego consiste en que el niño o niña que hace de vela es quien se la queda: entonces toca a otro niño poniendo las manos juntas por encima de su cabeza como si hiciera la forma de una vela, desciende de arriba abajo durante unos segundos como si se fundiera, y el niño al que ha tocado será el que se la queda a continuación (el chat).

Nos cuentan que las chicas juegan a la niñera (la niña que se la queda). Esta niña debe atrapar a bebés, la niñera es quien se la queda, y debe llevar a los bebés a sus dormitorios. Afirman que siempre juegan en francés, no en danés. En casa también juegan únicamente en francés. Afirman abiertamente que lo prefieren así. Para elegir quién se la queda, cantan diferentes canciones en inglés, danés y francés: *quelle âge as tu?* Dicen la edad, van señalando alternativamente un pie y otro y cuando se paran sobre un pie preguntan *quelle âge as tu?* Señalando y tocando el pie de un niño. Al que tocan en último lugar, es el que se la queda. La canción que cantan en francés es *Scooby Doo: Scooby Doo est malade je l’emmène à l’hôpital, l’hôpital est fermé, Scooby Doo va cracher au bout de trois 1 2 3 c’est toi qui est le chat 1 2 3.*

Una de las niñas canta la canción de sorteo *À déli délo ...* para elegir quién se la queda. Nótese que las alumnas tanto de la Sección Española como de la Sección Sueca también cantan esta canción con la misma finalidad (véase ESP-023, SUE-004). Cuando juegan a juegos de manos, cantan una canción muy popular entre los alumnos de casi todas las secciones: *une noix*

de coco tombée à l'eau c'est rigolo mais c'est pas beau un petit cochon au bord de l'eau...

Igualmente juegan a juegos de manos o de palmas cantando la canción 007 (*zéro zéro sept sept*), hacen como si mataran a alguien con una pistola imaginaria cuando no se protege. Cuando juegan a la cuerda cantan una canción de comba (también retahíla, véase el apartado notas del tema DAN-004)) muy popular entre los alumnos de estas edades: *sorcière*, pero cuentan que la cantan cada vez menos, porque la moda ha cambiado.

Cada año, la Sección Danesa celebra un festival de Navidad junto con la Sección Sueca y cantan una canción dedicada a Santa Lucía, de la cual conocen perfectamente la letra, que han aprendido en la sección. En cuanto a canciones infantiles sin atribución definida, conocen la melodía y la letra de la versión danesa *Jacques Mester Jakob*, versión de la célebre *Frère Jacques*, que comparte la misma melodía en francés, español y alemán y que podríamos traducir por Fray/Hermano Santiago o bien Jaime, Jacobo o Diego, ya que ambos nombres son homólogos.

Los alumnos de la Sección Danesa juegan en el patio junto con los alumnos de las secciones sueca y noruega, aunque nos comentan que, a causa del Covid, hace un año que ya no juegan juntos de manera tan frecuente y la profesora cree que esto puede constituir una de las causas de que no recuerden muchas cosas. La profesora del grupo afirma igualmente que las tres secciones llamadas *escandinavas* comparten las mismas tradiciones orales, debido a que las tres lenguas poseen las mismas raíces.

Cantan una canción muy popular en danés sobre una pequeña araña a la que la lluvia la hace resbalar, viene el sol y ella puede de nuevo trepar. Esta canción, que han aprendido en la escuela, la conocen muy bien: su título es *Lille Peter Edderkop*, conocen la letra en su totalidad, así como su traducción al francés. Nos cuentan que habla de una araña que resbalaba por la pared debido a la lluvia y que anhelaba que saliese el sol para poder secarse y continuar trepando. Es el equivalente a la canción americana *Incy Wincy Spider*.

Resulta curioso comprobar que, contrariamente a los alumnos de otras secciones, no conocen ninguna versión *políticamente incorrecta*, es decir, no conocen retahílas de las que llamamos *atrevidas*. La única excepción a esto sería la versión de *Scooby Doo* (canción de sorteo muy popular) que habla de *cracher* (escupir) y es distinta a las otras versiones de *Scooby Doo* que cantan los alumnos de las secciones británica, española y portuguesa.

Figura 39. *Aula de Primaria de la Sección Española*



Fuente: elaboración propia

5.2.5. Literatura de tradición oral en la Sección Española

Fecha de creación: 1980

N.º de alumnos: 423

Número de profesores: 9

No nos extenderemos aquí en la historia de la Sección Española, puesto que esta ha sido abordada con la suficiente profundidad en el apartado 3.6.

5.2.5.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	ESP-001
Título	Debajo un botón
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Debajo un botón, ton, ton que encontró Martín, tin, tin había un ratón, ton, ton ay que chiquitín, tin, tin

	ay que chiquitín, tin, tin que era aquel ratón, ton, ton que encontró Martín, tin, tin debajo un botón, ton, ton.
Variantes:	
Notas	La conocen prácticamente todos los alumnos.

RETAHÍLA	
Código	ESP-002
Título	Quien se fue a Sevilla
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Quien se fue a Sevilla, perdió su silla.
Variantes:	
Notas	Correspondiente a la categoría de retahílas. Tiene su equivalente en francés: <i>Celui qui va à la chasse perds sa place.</i>

RETAHÍLA	
Código	ESP-003
Título	¿Dónde están las llaves?
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	¿Dónde están las llaves matarile, rile, rile? ¿Dónde están las llaves matarile, rile, rón? En el fondo del mar matarile, rile, rile, en el fondo del mar matarile rile, rón, chimpón”.
Variantes:	

Notas	Es recordada únicamente por los hijos de españoles.
--------------	---

RETAHÍLA	
Código	ESP-004
Título	El barquito chiquitito
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Había una vez un barquito chiquitito había una vez un barquito chiquitito que no sabía, que no sabía, que no sabía navegar. Pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, semanas pasaron un, dos, tres, cuatro, cinco, seis, semanas y aquel barquito y aquel barquito y aquel barquito navegó.
Variantes:	Existe una versión en francés <i>Il était un petit navire</i>, que los alumnos conocen, pero no saben la letra. Existe asimismo una versión de esta retahíla en la que se cambia un verso: <i>que no sabía que no sabía que no sabía navegar.</i> Por: <i>que no podía que no podía que no podía navegar.</i>
Notas	

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	ESP-005
Título	La cucaracha
Informante	
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	La cucaracha, la cucaracha

	ya no puede caminar porque no tiene, porque le faltan las dos patitas de atrás.
Variantes:	La cucaracha, la cucaracha ya no puede caminar porque le falta porque le falta la patica principal. Esta variante es cantada por una alumna cuyos padres son ambos venezolanos.
Notas	

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	ESP-006
Título	Mi barba tiene tres pelos
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Mi barba tiene tres pelos, tres pelos tiene mi barba, si no tuviera tres pelos, ya no sería mi barba.
Variantes:	Se va omitiendo cada vez una palabra: Mi — tiene tres pelos mi — tiene tres —.
Notas	La conoce únicamente una alumna hija de padre español y madre francesa. Es una tradicionalización de una canción de Miliki.

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	ESP-007
Título	Arroz con leche
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Arroz con leche me quiero casar con una señorita de la capital con este sí, con este no...
Variantes:	
Notas	La cantan una alumna venezolana y una alumna de madre colombiana y padre francés, pero no recuerdan cómo acabarla. Ambas alumnas dicen que sus madres se las cantaban para dormir. No saben acabarla.

RETAHÍLA	
Código	ESP-008
Título	Frère Jacques
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Frère Jacques Frère Jacques Dormez-vous ? Dormez-vous ? Sonnent les matines Sonnent les matines Dim dam dum Dim dam dum
Variantes:	La versión en español, <i>Fray Santiago</i> , la canta un niño cuya madre es argentina y su padre francés: Fray Santiago Fray Santiago duérmase duérmase suenan las campanas suenan las campanas din dan dun din dan dun.

Notas	Véase AL-014, DAN-009. Los alumnos de la Sección Americana reconocieron la melodía, pero no la letra.
Traducción al español	Hermano Santiago, hermano Santiago ¿Duerme usted? ¿Duerme usted? suenan las campanas suenan las campanas din dan dun din dan dun.

RETAHÍLA	
Código	ESP-009
Título	Hola Don Pepito
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	¡Hola, Don Pepito! ¡Hola, Don José! ¿Pasó usted por mi casa? Por su casa yo pasé. ¿Y vio usted a mi abuela? A su abuela yo la vi. ¡Adiós, Don Pepito! ¡Adiós, Don José!
Variantes:	
Notas	La recuerdan únicamente los hijos de españoles. Recuerdan más canciones de Miliki y los payasos de la tele, como la anteriormente mencionada <i>Mi barba tiene tres pelos</i> .

RETAHÍLA ATREVIDA / CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-010
Título	Une femme nue dans la rue
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020

Texto	As-tu déjà vu Une femme toute nue dans la rue ? De quelle couleur était son cul ?
Variantes:	Véase NEER-001
Notas	A esta canción de sorteo se responde con un color, por ejemplo, el color R-O-U-G-E. van señalando un niño por letra y al que señalan en último lugar (última letra) será quien se la quede. Es una versión atrevida para hacer <i>la plouf</i> (para decidir quién empieza un juego). La cantan un alumno cuyos progenitores son españoles ambos y otro alumno hijo de padre español y madre francesa. La cantan igualmente los alumnos de la Sección Neerlandesa (Véase NEER-001).
Traducción al español	¿Has visto ya a una mujer desnuda por la calle? ¿De qué color era su culo?

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	ESP-011
Título	En la calle veinticuatro
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	En la calle-lle veinticuatro-tro, ha habido-do-do un asesinato to to: una vieja-ja mató un gato-to, con la punta-ta del zapato-to. pobre vieja-ja pobre gato-to,

	pobre punta-ta del zapato-to.
Notas	La recuerdan únicamente dos niños, uno de ambos padres españoles, otro de padre español y madre francesa. Esta retahíla está asociada a un juego de palmas. Les cuesta trabajo recordar el final.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	ESP-012
Título	Cacahuète et chocolat
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	A dona dona dona dona Oh mini mini oi cacahuète et chocolat Sa femme Rébecca cacahuète et chocolat Pistache !
Variantes:	Ah demain demain demain demain Oh mini mini oi cacahuète et chocolat Pistache !
Notas	Se trata de una canción asociada a juegos de palmas, si bien en ocasiones la utilizan para saber quién se la queda.
Traducción al español	A dona dona dona dona Oh mini mini ua cacahuete y chocolate Su mujer Rebeca, cacahuete y chocolate ¡Pistacho!

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	ESP-013
Título	007
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept.
Variantes:	Véase Sección Británica, AM-003, DAN-008 y NEER-006
Notas	Para jugar, se acompaña de gestos con las palmas de las manos. Desconocen el origen y dicen que creen que tiene que ver con el agente 007, James Bond.
Traducción al español	Cero cero siete siete cero cero siete siete cero cero siete siete cero cero siete siete.

CANCIÓN DE PALMAS / RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	ESP-014
Título	Une noix de coco
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Une noix de coco Qui tombe à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas drôle Un doigt d'honneur C'est rigolo Mais c'est pas beau.
Variantes:	El último verso puede ser <i>Mais c'est pas drôle</i> Otra variante: Une noix de coco Tombée à l'eau

	C'est rigolo mais c'est pas drôle Un petit cochon dans un tuyau c'est rigolo Mais c'est pas beau Un haricot qui fait dodo c'est rigolo Mais c'est pas beau.
Notas	Esta es la variante atrevida. Está asociada a juego de palmas. La versión gramaticalmente correcta sería <i>Ce n'est pas beau / ce n'est pas drôle</i> Véase BR-008, DAN-003, ESP-014, IT-011, SUE-002
Traducción al español	Un coco que se ha caído al agua es gracioso pero no es bonito. Hacer la peineta es gracioso pero no es bonito.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	ESP-015
Título	Trois petis chats
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Trois petits chats Trois petits chats Trois petits chats chats chats Chapeau de paille Chapeau de paille Chapeau de paille paille paille Paillasson paillasson paillasson son son Somnambule

	Somnambule Somnambule bule bule Bulletin Bulletin Bulletin tin tin Tintamarre Tintamarre Tintamarre marre marre Marabou. Marabou Marabou bou bou Bout de ficelle Bout de ficelle Bout de ficelle celle celle
Variantes:	Véase NEER-002
Notas	Nótese que las estrofas comienzan retomando la última sílaba de la estrofa anterior. La letra de la canción es más larga, pero los alumnos no conocen cómo sigue.
Traducción al español	Tres gatitos tres gatitos tres gatitos itos itos sombrero de paja sombrero de paja sombrero de paja aja aja un felpudo un felpudo un felpudo udo udo sonámbulo sonámbulo

	sonámbulo ulo ulo ulo
	boletín
	boletín
	boletín tin tin
	un estruendo
	un estruendo
	un estruendo endo endo endo
	marabú
	marabú
	marabú bu bu
	trocito de cadena
	trocito de cadena
	trocito de cadena ena ena

CANCION DE ESTIMULACIÓN	
Código	ESP-016
Título	Cinco lobitos
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Cinco lobitos tiene la loba, blancos y negros detrás de la escoba.
Variantes:	
Notas	Asociado a un juego de estimulación sensorial infantil. Únicamente la recuerda un niño hijo de padres españoles.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	ESP-017
Título	El señor Don Gato
Informante	
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Estaba el señor Don Gato sentadito en su tejado, marramamiau miau miau sentadito en su tejado. Ha recibido una carta, que si quiere ser casado, marramamiau miau miau que si quiere ser casado con una gatita blanca, sobrina de un gato pardo marramamiau miau miau con una gatita blanca.
Variantes:	
Notas	Asociado a un juego de comba. La cantan hijo de español-español e hijo de padre español y madre francesa, aunque no recuerdan cómo acabarla. Es un romance infantil, uno de los pocos textos del romancero hispánico que ha formado parte del repertorio de juegos de la infancia desde que se conoce.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	ESP-018
Título	Sorcière, sorcière
Informante	
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Sorcière, sorcière Mets les mains en l'air Sorcière, sorcière Mets les mains par terre

	Sorcière, sorcière Fais un tourbillon. Sorcière, sorcière Sors de ta maison.
Variantes:	Véase AM-002, DAN-004, IT-014, NEER-004
Notas	Asociada a juegos de comba.
Traducción al español	Bruja, bruja, las manos arriba. Bruja, bruja, las manos abajo. Bruja, bruja, date la vuelta Bruja, bruja, sal de tu casa.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	ESP-019
Título	Habiller, deshabiller
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Habiller Deshabiller Embrasser Éliminer
Variantes:	Véase IT-002
Notas	La cantan para jugar con la cuerda: un niño o niña se coloca en el centro de un círculo y va moviendo la cuerda: aquel niño o niña a quien le toque la consigna <i>habiller</i> , se tiene que poner algo; si le toca <i>deshabiller</i> deberá quitarse alguna prenda de ropa, si le toca <i>embrasser</i> tendrá que besar a alguien y, si le toca <i>éliminer</i> , quedará eliminado del juego.

Traducción al español	Vestir Desvestir Besar Eliminar
------------------------------	--

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-020
Título	Pito pito
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Pito, pito, gorgorito, ¿dónde vas tú tan bonito? Voy a casa de mi abuela pim, pom, fuera.
Variantes:	Pito pito gorgorito, ¿dónde vas tú tan bonito? A la era verdadera pim pom fuera.
Notas	La mayoría de los alumnos conocen otras canciones de sorteo (para hacer la <i>plouf</i>) en francés, no esta versión en español. Los hijos de españoles sí conocen ambas versiones del <i>pito pito</i> .

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-021
Título	Une boule en or
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois

	Un deux trois
Variantes:	Un alumno hijo de padre español y madre francesa aporta otra versión: Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un deux trois Ça ne sera pas toi Un, deux, trois Otro alumno aporta esta versión: Plouf plouf Au bout de trois Ça sera toi qui contera.
Notas	Véase AL-015, JAP-003, NEER-005, NOR-001.
Traducción al español	Primera variante: Plouf plouf una bola dorada eres tú el que sale al contar tres un, dos, tres. Segunda variante: Plouf plouf una bola dorada eres tú el que sale al contar tres un, dos, tres no serás tú un, dos, tres. Tercera variante: Plouf plouf al contar tres

	serás tú el que cuente.
--	-------------------------

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-022
Título	Scooby Doo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Scooby Doo est malade Il va à l'hôpital L'hôpital est fermé Scooby Doo explose Au bout de trois Ce ne sera pas toi Un deux trois.
Variantes:	Véase BR-006, DAN-006, PT-005
Notas	La cantan para saber quién se la queda.
Traducción al español	Scooby Doo está enfermo va al hospital el hospital está cerrado Scooby Doo explota al contar tres no serás tú un, dos, tres.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-023
Título	À déli délo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020

Texto	À déli délo
Variantes:	À la déli délo
Notas	Véase DAN-007, SUE-004 Se trata de una canción de sorteo que se canta para decidir quién se la queda, juegan con los dedos poniendo los pies en forma de pétalos de flor. Es la primera estrofa de una canción infantil francesa que dice así: A déli déli déli délo. Partons pour Chicago - cago Ce sera rigolo - golo Pour draguer les minettes - minettes Qui jouent avec leurs couettes Bigoudi bigouda, caramel au chocolat.
Traducción al español	A deli deli deli delo. salgamos para Chicago - cago será muy divertido - tido para ligar con las chicas - chicas que juegan con sus coletas bigudí bigudá, caramelo al chocolate.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	ESP-024
Título	Un carambar a dit
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Un carambar a dit : Tu te barres
Variantes:	

Notas	Dos niños la conocen. Se canta señalando con el dedo, y aquel niño en el que recae la última sílaba, se la queda.
Traducción al español	Un <i>palote</i> ha dicho: ¡quítate de en medio!

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	ESP-025
Título	Duérmete niño
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Duérmete niño duérmete ya que viene el coco y te comerá
Variantes	Véase BR-012
Notas	Se trata de una nana, canción de cuna asociada al momento de irse a dormir.

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	ESP-026
Título	Petit escargot
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	<i>Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette</i> <i>Petit escargot porte sur son dos sa maisonnette.</i>
Variantes	Véase IT-004
Notas	La cantan dos alumnas: una cuya madre es colombiana y su padre francés y otra cuyos progenitores son ambos venezolanos. No conocen más de esta canción de cuna.

Traducción al español	Pequeño caracol, lleva su casita sobre su espalda pequeño caracol, lleva su casita sobre su espalda.
------------------------------	---

CANCION DE EXCURSIÓN	
Código	ESP-027
Título	Chauffeur chauffeur
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Chauffeur chauffeur si t'es champion Appuie sur le champignon
Variantes:	
Notas	Aquí, el <i>champignon</i> es el acelerador. Se trata de una canción relacionada con los viajes, que se canta en los desplazamientos. Equivale a la española <i>Para ser conductor de primera</i> , cuya letra dice así: <i>Para ser conductor de primera</i> <i>acelera, acelera</i> <i>para ser conductor de primera</i> <i>(acelera el motor... o variantes).</i>
Traducción al español	Conductor, conductor si eres un campeón pisa el champiñón (el acelerador).

CANCION DE EXCURSIÓN	
Código	ESP-028
Título	A la bim a la bam, a la bimbombam
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	A la bim a la bam a la bimbombam en Francia en Francia estamos ya.
Variantes:	A la bim a la bam a la bimbombam (<i>nombre de la persona repetido dos veces</i>) y nadie más.
Notas	La conoce únicamente una alumna hija de padre español y madre francesa, que nos cuenta que en su familia la cantan cuando vienen a Francia en coche desde España tras visitar a la familia.

CANCIÓN DE EXCURSIÓN	
Código	ESP-029
Título	El saco de dormir
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	— (<i>Nombre del alumno o alumna</i>) se ha hecho pis en el saco de dormir. — ¿Quién, yo? — Sí, tú. — Yo no fui. — Entonces, ¿quién? — (<i>Nombre del alumno o alumna</i>) se ha hecho pis... [BIS].
Variantes:	La retahíla va variando con los nombres de los compañeros que salen de excursión.
Notas	Les encanta porque es atrevida y les hace reír.

CANCION DE EXCURSIÓN	
Código	ESP-030
Título	Un elefante se balanceaba
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña, como veía que no se caía, fueron a llamar a otro elefante. Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña y como veían que no se caían fueron a llamar a otro elefante.
Variantes:	Un elefante se columpiaba en la tela de una araña.
Notas	Se canta en los viajes y excursiones, con la finalidad de hacer que el tiempo pase más rápido.

CANCION INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	ESP-031
Título	Mi burro
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	A mi burro a mi burro le duele la cabeza y el médico le ha dado un jarabe de fresa.
Variantes:	A mi burro a mi burro le duelen las pezuñas

	y el médico le ha dicho que se corte las uñas.
Notas	Esta última variante es añadida por un alumno, hijo de padre y madre españoles. Existe la versión francesa <i>Mon âne</i> .

CANCION INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	ESP-032
Título	La gallina Turuleta
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	Diciembre de 2020
Texto	La gallina Turuleta ha puesto un huevo, ha puesto dos, ha puesto tres la gallina Turuleta ha puesto cuatro, ha puesto cinco, ha puesto seis.
Variantes:	
Notas	La conocen únicamente los hijos de españoles. Es una canción de Miliki y los payasos de la tele, si bien Miliki decía <i>La gallina Turuleca</i> .

5.2.5.2. Análisis

En la Sección Española identificamos los siguientes temas y géneros: seis retahílas, cuatro canciones infantiles sin atribución definida, tres canciones de cuna o nanas, una retahíla atrevida que también puede ser considerada como canción de sorteo, cuatro canciones de palmas, una canción de palmas que puede ser asimismo considerada como retahíla atrevida, una canción de estimulación, tres canciones de comba, cinco canciones de sorteo y cuatro canciones de excursión.

Una vez finalizadas las entrevistas realizadas a los alumnos del nivel de CE2 de la Sección Española de Saint Germain en Laye, podemos concluir que siguen cantando, ¡y mucho! Sin embargo, resulta curioso comprobar que nunca han jugado al corro, ni siquiera les resulta familiar el popular *corro ancho de la patata* español. También les resulta desconocido un juego tradicional tan conocido en nuestro país como es el elástico.

Estos alumnos, en su mayoría, no recuerdan la mayoría de las canciones que cantaban sus padres y madres, o recuerdan únicamente palabras sueltas (sobre todo las rimas). Esto puede resultarnos algo chocante, pero parece lógico si tenemos en cuenta que suelen ser hijos de matrimonios mixtos, en los que uno de los progenitores suele ser de nacionalidad francesa, y que viven y están escolarizados en un entorno totalmente francófono.

En cuanto a las diferencias de género a la hora de jugar, las niñas suelen cantar cuando juegan a juegos de comba (o cuerda), mientras que tanto niños como niñas cantan mientras juegan a juegos de palmas. Igualmente juegan sin diferencias de género cuando deciden quién *se la queda* o *se la liga*. Normalmente suelen elegirlo señalando con el dedo (*pito-pito gorgorito...*) y utilizan diversas canciones de sorteo que veremos en detalle más adelante. Asimismo, cuando quieren saber quién comenzará un juego, cantan canciones de sorteo distintas para hacer *la plouf*.

Interrogados por la figura transmisora de la tradición oral, llegamos a la conclusión de que esta es fundamentalmente femenina: principalmente han sido mamá y la abuela quienes les han transmitido el repertorio de literatura oral que conocen, pero no exclusivamente, ya que de manera puntual también ha colaborado papá.

Un dato significativo de los alumnos que entrevistamos en la Sección Española es que no solo conocen, sino que les encantan las versiones no políticamente correctas, que aquí llamaremos *retahílas atrevidas*. En el transcurso de las entrevistas realizadas hemos llegado a la conclusión, a través de sus respuestas, de que no suelen decirse burlas o gestos burlones, salvo excepciones puntuales en contexto familiar (por ejemplo, con sus hermanos). Deducimos pues, que solamente se atreven a *burlarse* (aunque sea de broma) con aquellas personas con las que tienen una gran confianza y nunca en el entorno escolar.

Por otra parte, observamos una notable interculturalidad de la literatura oral, ya que a través de las entrevistas realizadas hemos comprobado que existe el mismo juego en diferentes culturas de origen hispano (juegos de palmas, polis y cacos, la gallinita ciega, la comba). También, las canciones infantiles sin atribución clara tienen distintas terminaciones dependiendo de la nacionalidad del alumno: algo que pudimos comprobar cuando nos cantaron, por ejemplo, *La cucaracha*.

La gran mayoría de alumnos canta en francés en el patio, lo que pone de manifiesto el gran peso del contexto en el que se hallan inmersos en el día a día. Esta conclusión es fruto de las observaciones de patio durante los periodos de recreo y aquellos periodos anteriores y posteriores a la pausa de la comida, antes de hacer la fila para subir a la clase, etc. Durante las

primeras semanas de clase hemos podido concluir que una minoría juega y canta entre ellos en español. Suelen ser aquellos alumnos recién llegados de España que están escolarizados en el programa de Francés Especial. Pero a medida que pasan las semanas, se observa cómo se sumergen en aquellas retahílas y canciones francófonas con naturalidad.

Asimismo, continúan cantando aproximadamente hasta que cumplen nueve años (nivel del sistema educativo francés CM1, equivalente a cuarto de Educación Primaria en el sistema educativo español). Hemos llegado a esta conclusión tras observar sus respuestas a nuestras preguntas en las entrevistas y según hemos observado a través de las distintas vigilancias de recreo y en períodos no lectivos en los que hemos tenido la oportunidad de observar patios.

Cuando van de excursión, pueden amenizar la salida con canciones. A este respecto, podríamos señalar una categoría a la que podríamos llamar *canciones de viaje o excursión*. Podríamos incluir en esta aquellas canciones como esta que nos cantaron:

“... (*nombre de un niño/a*) se ha hecho pis en el saco de dormir
¿quién, yo?
sí tú,
yo no fui
¿entonces quién?

(*nombre de un niño/a*) se ha hecho pis en el saco de dormir [BIS].

Perteneciente a este mismo género de canciones de excursión, nos cantaron esta otra canción en francés:

Chauffeur chauffeur,
Si t'es champion,
Appuie sur le champignon.
(*Conductor, conductor, si eres un campeón
Pisa el acelerador*).

(Aquí, nos cuentan que el *champignon* es el acelerador. Es una canción relacionada con los viajes, se canta en los desplazamientos).

A lo largo de las entrevistas, comprobamos que existen claras equivalencias entre las versiones en español y en francés de retahílas como *Celui qui va à la chasse, perds sa place* (*Quien va a cazar, pierde su sitio*), que tiene su equivalente en español en *Quien se fue a Sevilla perdió su silla*, ya que el mensaje posee prácticamente el mismo significado y está compuesto por una breve rima, lo que hace a ambas retahílas fáciles de recordar.

Igualmente sucede con *Frère Jacques* que tiene su versión equivalente en la variedad argentina del español *Fray Santiago*. La melodía es idéntica en ambas versiones y, en cuanto

a la letra, ambas versiones son idénticas en su traducción. La funcionalidad de ambas es también la misma, ya que se utilizan como canciones de cuna o nanas para dormir a los niños.

Figura 40. *Aula de Primaria de la Sección Italiana*



Fuente: elaboración propia

5.2.6. Literatura de tradición oral en la Sección Italiana

Fecha de creación: 1968

Número de alumnos: 321

Número de profesores: 6

Corría el año 1968 cuando la Sección Italiana pasó a formar parte del Liceo Internacional. Hoy en día, acoge a sus alumnos no solo en el Liceo sino también en el Collège Les Hauts Grillets, situado en Fourqueux, a dos pasos de Saint Germain en Laye.

Bajo la dirección del responsable pedagógico del Consulado General de Italia en París y la Asociación de Padres de Alumnos, la Sección Italiana organiza numerosas iniciativas culturales. La sección muestra al mundo a través de concursos literarios, actividades teatrales, conferencias, salidas y viajes escolares que los alumnos tienen la oportunidad de realizar, las numerosas bellezas de su país.

5.2.6.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	IT-001
Título	A s b d p joker
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	A s b d p joker A s b d p joker
Variantes	
Notas	
Traducción al español	A s b d p bufón A s b d p bufón

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	IT-002
Título	La reine d’Espagne
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	La reine d’Espagne Fait danser ses filles La première fait cha cha cha La deuxième fait oh là là La troisième fait un, deux, trois
Variantes	
Notas	Véase NEER-004
Traducción al español	La reina de España hace bailar a sus hijas la primera hace cha cha cha la segunda hace oh là là la tercera hace un, dos, tres.

RETAHÍLA	
Código	IT-003
Título	Elipière la paupière
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Elipière la paupière Qui boit de la bière sur la tête de son grand père Et il tombe dans la mer Et un hélicoptère le rattrape.
Variantes	
Notas	No supieron continuarla.
Traducción al español	Elipière el párpado bebe cerveza sobre la cabeza de su abuelo y se cae en el mar y un helicóptero la atrapa.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	IT-004
Título	Petit escargot
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Petit escargot Sort sa tête Quand il pleut Papa escargot Mets son joli chapeau Maman escargot Prépare à manger Et tous les trois vont se faire un beau piquenique Et vite un bateau arrive En caoutchouc Vite on se sauve Dans la mer

	Petit escargot Il est l'heure de rentrer Faire un beau dodo.
Variantes	Véase ESP-026
Notas	Solo la canta una niña, el resto no la conoce. Se la cantaba ella a su hermanito pequeño.
Traducción al español	Caracolito saca su cabeza cuando llueve papá caracol se pone su elegante sombrero mamá caracol hace de comer y los tres se van a hacer un bonito picnic y rápido un barco llega es de corcho rápido se salvan en el mar pequeño caracol es hora de volver a casa a dormir una buena siesta.

RETAHÍLA	
Código	IT-005
Título	Margot la noix de coco
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Margot la noix de coco Boit un chocolat chaud Pendant qu'elle tape avec un marteau.

Variantes	
Notas	
Traducción al español	Margot el coco bebe un chocolate caliente mientras golpea con un martillo.

RETAHÍLA	
Código	IT-006
Título	Jonathan attend
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Jonathan attend Sa maman qui est jaune.
Variantes	
Notas	
Traducción al español	Jonathan espera a su mamá que es amarilla.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	IT-007
Título	Ambarabacicocò
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Ambarabacicocò Tre civette sul comò Che facevano l'amore Con la figlia del dottore Il dottore si ammalà ambaraba cici caca.

Variantes	
Notas	
Traducción al español	Ambarabacicocò tres búhos en la cómoda hacían el amor con la hija del doctor el doctor se puso enfermo ambaraba cici caca.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	IT-008
Título	Sotto il ponte di Verona
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Sotto il ponte di Verona C'è una vecchia scorreggiona Che cuciva le mutande sotto un bucco grande Il bucco grande si allargò e la vecchia scorreggiò.
Variantes	
Notas	Al final cuando dicen <i>scorreggiò</i> hacen una pedorreta.
Traducción al español	Bajo el puente de Verona hay una vieja que hace pedorretas cosiendo las braguitas debajo de un agujero el agujero se ensanchó y la anciana se tiró un pedo.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	IT-009
Título	Mathéo lavabo
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Mathéo Lavabo Le coco Fait popo.
Variantes	
Notas	Se la ha enseñado una compañera de la parte francesa, que está escolarizada en otra sección.
Traducción al español	Mateo lavabo el coco hace popó.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	IT-010
Título	Yankee Doodle
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Arupusu ichiman jaku koyari no ue de Arupen odorí wo sa odorimasho La lalala lan lan lan lan La lalala lan lan lan La lalala lan lan lan Lan lan lan lan lan lan he!
Variantes	Véase JAP-002.
Notas	Las niñas de la Sección Italiana la cantan en japonés haciendo juegos de palmas. Nos cuentan que han conocido esta canción a través de sus amigas japonesas. Está cantada sobre la melodía de <i>Yankee Doodle</i> , canción patriótica estadounidense. Nótese que, al entrevistar a los alumnos de la Sección Japonesa, únicamente los

	chicos jugaban a juegos de palmas, pero en este caso son chicas las que han mostrado a las alumnas italianas esta canción.
Traducción al español	A 10.000 pies arriba de los Alpes en lo alto del monte Koyari hagamos todos la danza alpina, en lo alto del monte Koyari ¡Hey!

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	IT-011
Título	Une noix de coco
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau.
Variantes	Véase BR-008, DAN-003, ESP-014, SUE-002.
Notas	Hacen juegos de manos mientras la cantan.
Traducción al español	Un coco que cayó al agua es gracioso pero no es bonito.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	IT-012
Título	Sardina ina ina
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Sardina ina ina Cocodrilu la E cri cri cri E cra cra cra Sardina ina ina ina Cocodrilu la Qui fuori uscirà al mio tre Uno, due, tre.
Variantes	
Notas	Hacen juegos de manos mientras la cantan.
Traducción al español	Sardina in aina cocodrilo la y cri cri cri y cra cra cra quién saldrá al contar tres uno, dos, tres.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	IT-013
Título	Habiller, déshabiller
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Habiller Déshabiller Embrasser

	Eliminar
Variantes	Véase ESP-019.
Notas	Hacen gestos con las manos al cantarla, cruzando las manos. Únicamente las niñas juegan a este juego.
Traducción al español	Vestirse desvestirse besar eliminar.

RETAHÍLA	
Código	IT-014
Título	Sorcière, sorcière
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Sorcière, sorcière Les mains en l'air Sorcière, sorcière Les mains par terre.
Variantes	Véase AM-002, DAN-004, ESP-018 y NEER-004.
Notas	Hacen gestos poniendo las manos arriba o abajo en el aire, haciendo lo que dice la canción. Son los únicos, junto con los alumnos de la Sección Americana, que no juegan a la comba mientras la cantan.
Traducción al español	Bruja, bruja las manos arriba. Bruja, bruja, las manos abajo.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	IT-015

Título	Quel âge as tu?
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Bébé, quel âge as-tu ? Ah, non !
Variantes	
Notas	Nos cuentan que hacen los mismos gestos al cantar esta canción, que cuando cantan <i>habiller, deshabiller</i>
Traducción al español	Bebé, ¿cuántos años tienes? ¡Ah, no!

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	IT-016
Título	La conta del paperotto
Edad	
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Sette quatordici ventuno ventotto Questa è la conta del paperotto Il paperotto va a Roma Per cercare la corona La corona c'è il rè A contare sei e tre.
Variantes	Véase el siguiente apartado.
Notas	La cantan para elegir quién se la queda. La letra al completo, de otra variante distinta a la que nos cantaron los alumnos de la Sección Italiana, queda reflejada a continuación: Sette quattordici ventuno ventotto Questo è il gioco del Paperotto

	Paperotto è giù in cantina A cercar la regina La regina è andata via A piegar la biancheria La regina è andata a Roma A comprarsi la corona La corona è già venduta E la regina è svenuta E svenuto anche il re E nessuno lo leva dai guai Andar fuori tocca a lui. Otra variante : Sette quattordici, ventuno, ventotto: questa è la conta del paperotto. Questa è la conta del paperino, venga fuori il più piccino. Hemos llegado a encontrar ocho versiones distintas, que no reproduciremos aquí por cuestiones de espacio.
Traducción al español	Siete, catorce, veintiuno, veintiocho. Esta es la cuenta del patito. El patito va a Roma a buscar la corona. La corona está con el rey, contando seis y tres. Variante: Siete, catorce, veintiuno, veintiocho: Este es el juego del Paperotto Paperotto está abajo en el sótano Buscando a la reina La reina se ha ido A doblar la ropa La reina se ha ido a Roma A comprarse la corona

	La corona ya está vendida Y la reina se ha desmayado Y el rey también se ha desmayado Y nadie le saca del apuro Le toca salir fuera. Otra variante: Siete, catorce, veintiuno, veintiocho: esta es la cuenta del patito. Esta es la cuenta del patito, que salga el más pequeñito.
--	--

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	IT-017
Título	Une oie, deux oies
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Une oie, deux oies Trois oies, quatre oies Cinq oies, c'est toi.
Variantes	
Notas	
Traducción al español	Un ganso, dos gansos tres gansos, cuatro gansos cinco gansos, eres tú.

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	IT-018
Título	Ninna nanna, ninna oh
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Ninna nanna ni no Questo piccolo a chi lo dò? Lo dò al monello se lo tiene un anno intero Lo do allà Befana se lo tiene una settimana Ninna nanna ni no Questo piccolo me lo terrò!
Variantes	Otra niña nos canta esta otra versión: Ninna nanna ni na ho Questo bimbo a chi lo dò? Lo darò all'uomo nero che lo tiene un anno intero Lo daro allà Befana che lo tiene una settimana Ninna nanna ni na ho Questo bimbo a chi lo dò? Lo darò al suo papà Se lui adesso dormirà.
Notas	Los padres de los niños que han cantado estas variantes son ambos italianos.
Traducción al español	Nana nana ni no ¿este pequeño a quién se lo doy? se lo doy al bribón lo tiene un año entero se lo doy a la Befana ⁸ lo tiene una semana nana nana ni no ¿este pequeño me lo quedo yo! Traducción de la variante: Nana nana ni na ho

⁸ La Befana es una bruja buena que trae regalos a los niños italianos en la noche del 5 de enero. Se trata del equivalente a los Reyes Magos de Oriente en España.

	¿este bebé a quién se lo doy? se lo daré a un hombre negro que lo tiene un año entero. se lo daré a la bruja que lo tiene una semana. nana nana ni na ho ¿a quién le doy este bebé? se lo daré a su papá si está durmiendo ahora.
--	--

CANCIÓN DE EXCURSIÓN	
Código	IT-019
Título	Il cocodrillo come fa
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Il cocodrillo come fa Pa pa pa pa pa Non c'è nessuno che lo sà Pa pa pa pa pa
Variantes	
Notas	No saben seguirla, pero todos la conocen. Nos cuentan que es una canción antigua.
Traducción al español	¿Cómo hace el cocodrilo? pa pa pa pa pa no hay ninguno que lo sepa pa pa pa pa pa.

CANCIÓN DE JUEGOS EN GENERAL	
Código	IT-020
Título	Giro giro tondo
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Giro girotondo Casca il mondo Casca la terra ¡E tutti giù per terra!
Variantes	
Notas	La cantan mientras van girando en un corro y provocan una caída común cuando cantan el verso final, como en el corro ancho de la patata.
Traducción al español	Gira, gira cae el mundo cae la tierra ¡y todos por el suelo!

CANCIÓN DE JUEGOS EN GENERAL	
Código	IT-021
Título	Ninna nanna del chicco di caffè
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Ninna ninna nanna Insalata non ce n'è, Sette le scodelle Sulla tavola del rè.
Variantes	
Notas	La canta una niña cuya madre procede de Roma. Nos cuenta que su madre se la cantaba cuando de niña tenía miedo. El resto de los alumnos no la conocía.
Traducción al español	Nana nana no hay ensalada siete tazones

	en la mesa del rey.
--	---------------------

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	IT-022
Título	Baby Shark
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	12 de marzo de 2021
Texto	Baby Shark, doo-doo, doo-doo, doo-doo Baby Shark, doo-doo, doo-doo, doo-doo Baby Shark, doo-doo, doo-doo, doo-doo Baby Shark Mommy Shark, doo-doo, doo-doo, doo-doo Mommy Shark, doo-doo, doo-doo, doo-doo
Variantes	
Notas	La casi totalidad del grupo conocía esta canción y la cantaron hasta la mitad del segundo estribillo, si bien es mucho más larga, consiste en una repetición continua de estribillos. Procede de un canal de Youtube llamado <i>Pinkfong Baby Shark – Kids' songs and stories</i> .
Traducción al español	Bebé tiburón Bebé tiburón Bebé tiburón Bebé tiburón Mamá tiburón Mamá tiburón

5.2.6.2 Análisis

En la Sección Italiana identificamos los siguientes temas y géneros: 22 temas en total, de los que cuatro son retahílas, tres son canciones infantiles sin atribución definida, tres son retahílas atrevidas, tres canciones de palmas, dos canciones de comba, dos canciones de sorteo, una canción de cuna o nana, una canción de excursión y dos canciones de juegos en general.

Parece haber quedado claro que los alumnos de la Sección Italiana aman cantar, tanto los chicos como las chicas. Cuando ambos géneros juegan a la cuerda (o comba) cantan una canción titulada *Habiller deshabiller*, así como otras canciones tales como *a, b, c, joker!* y *Bébé, quel âge as tu?*

Por lo tanto, nos queda claro que no cantan nunca en italiano cuando juegan a la cuerda, sino en francés. Una vez más, comprobamos la importancia del peso del contexto del patio de la escuela internacional. Pero, además de cantar cuando juegan a la comba o cuerda, cantan cuando hacen juegos de palmas. Una de sus canciones de palmas preferidas es la popular *Une noix de coco*. Asimismo, el hecho de que canten una canción de palmas con letra en japonés sobre música tradicional norteamericana constituye un ejemplo curiosísimo del repertorio multicultural con el que cuentan estos alumnos.

Siguiendo con las canciones de palmas, observamos que comienza a aflorar su lengua materna, cuando nos cantan la canción *Sardina ina ina*. Nos cuentan que conocen y utilizan muy frecuentemente una canción de sorteo (a las canciones de sorteo ellos las llaman *La conta* (la cuenta). Esta canción en concreto consiste en hacer como si contaran con los dedos diciendo: *Sette quattordici ventuno ventotto questa e la conta del paperotto, il paperotto va a Roma per cercare la corona, la corona c'è il re a contare sei e tre*.

Sin embargo, si bien suelen utilizar *La conta del paperotto*, conocen y utilizan asimismo esta otra canción de sorteo en francés, que consiste en el siguiente juego de palabras: *Une oie, deux oies, trois oies, quatre oies, cinq oies, six oies, sept oies, c'est toi*.

Nos cuentan que conocen y suelen jugar a la gallina ciega, que ellos llaman en italiano *Mosca cieca* (mosca ciega) y que sigue el mismo procedimiento que el juego que conocemos en España y que en Francia se llama *col à Maillard*: cierran los ojos, dan vueltas intentando pillar a alguien y, cuando le pillan, si se falla al decir su nombre, el niño o niña en cuestión se la sigue quedando.

No fue necesario preguntarles si conocían alguna retahíla atrevida, pues surgió espontáneamente una con la que todos se animaron mucho y estallaron en carcajadas: *Ambarabacicococo*. A partir de ahí, encadenaron otra retahíla con las mismas características y el ambiente continuó en la misma línea de diversión mientras cantaban *Sotto il ponte di Verona* y acababan de cantarla haciendo un ruido escatológico que provocó aún más risas entre todos los presentes. *Matheo lavabo le popò fait popò* es otra de las retahílas atrevidas que conocen,

esta vez en francés porque una amiga de otra sección se la ha enseñado a una de las alumnas de la Sección Italiana.

Una vez más, nos encontramos con un grupo de alumnos que adora cantar, que conoce gran cantidad de temas y que, además de esto, se divierte enormemente con las versiones que calificamos como “atrevidas”. Recordemos aquí que los alumnos de las secciones británica, española, japonesa y portuguesa son quienes conocen estas versiones y disfrutaron sobremanera cantándonoslas y traduciéndonos sus letras.

Cuando van a jugar a alguno de los juegos que precisan que alguno de ellos *se la quede* dicen en italiano *Tu ce l'hai* (tú te la quedas), eso se llama en italiano *Essere il gatto* (quedársela, ser *le chat* como nos cuentan los alumnos del resto de secciones).

A diferencia de los alumnos de la Sección Española, los alumnos de la Sección Italiana sí conocen lo que es un corro y nos cantan una canción de corro en la que, al final, provocan la caída común como en el corro ancho de la patata que conocemos en España: *Achupé, achupé, ¡sentadita me quedé!*

Conocen tres canciones de cuna o nanas, de una de ellas nos cantan dos versiones. Según recuerda, la mayoría de las veces era la mamá quien más les cantaba cuando eran pequeños, si bien los papás también les cantaban a veces, las mismas canciones que sus madres, no poesías o rimas.

Asimismo, nos cuentan que para los viajes largos suelen cantar una canción que todos los miembros del grupo conocen y que es conocida bajo el título de *Il coccodrillo come fa*.

Por último, y al igual que los alumnos de la Sección Japonesa, nos cantan varias canciones actuales de diversos cantantes italianos, no destinados al público infantil exclusivamente, como la canción *Sabato* o *Il più grande spettacolo dopo il Big Bang* de Jovanotti, y nombran a la cantante *Baby K*, una rapera muy popular en Italia. Asimismo, y al igual que los alumnos de la Sección Japonesa, nos cantaron una canción procedente de un canal de Youtube. En este caso, nos cantan la canción *Baby Shark*, difundida a partir de un canal de Youtube llamado *Pinkfong Baby Shark – Kids' songs and stories*.

Figura 41. *Aula de Primaria de la Sección Japonesa*



Fuente: elaboración propia

5.2.7. Literatura de tradición oral en la Sección Japonesa

Fecha de creación: 1993

Número de alumnos: 198

Número de profesores: 10

La Sección Japonesa fue la primera sección asiática fundada en el Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, en el año 1993. Fueron las propias familias japonesas residentes en las afueras de París las que, apoyadas por la Embajada de Japón en Francia y la colaboración entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio Japonés de Educación y Ciencia, lograron que la Sección Japonesa se convirtiese en una realidad. 2003 fue el año en el que los tres bachilleres de la sección lograron el OIB japonés.

En 2009, la escuela primaria y el collège fueron oficialmente reconocidas por el gobierno de Japón como escuelas complementarias japonesas, permitiéndoles así gozar de ayudas tanto pedagógicas como económicas.

5.2.7.1. Textos

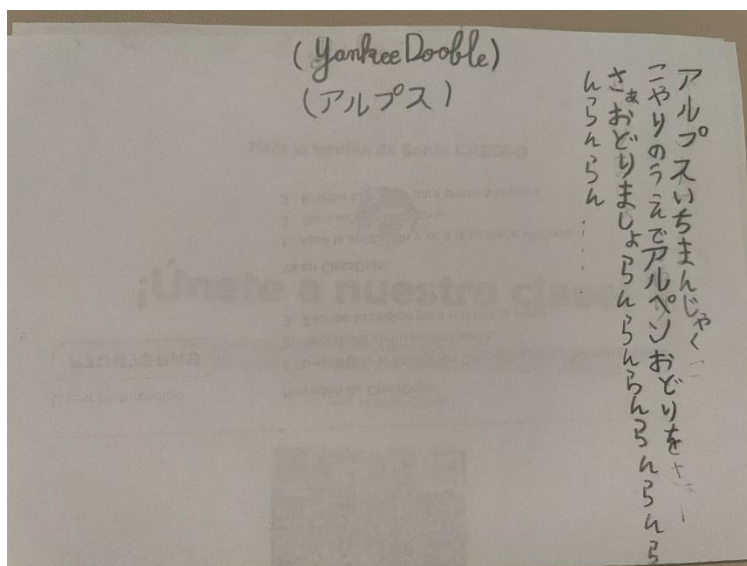
RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	JAP-001
Título	La chanson du caca
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022

Texto	Dans la vie On fait caca Tous les jours On fait caca Dans son lit On fait caca Quand on est beau On fait caca.
Variantes	
Notas	Nos cuentan que la conocen a partir de un canal de Youtube llamado Poop Man (el hombre de la caca).
Traducción al español	En la vida hacemos caca. Todos los días hacemos caca. En la cama hacemos caca. Cuando somos guapos hacemos caca.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	JAP-002
Título	Yankee Doodle
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Arupusu ichiman jaku koyari no ue de Arupen odorí wo sa odorimasho La lalala lan lan lan lan La lalala lan lan lan La lalala lan lan lan Lan lan lan lan lan lan he!
Variantes	

Notas	La cantan en japonés haciendo juegos de palmas muy rápido, con alta coordinación motora. Está cantada sobre la melodía de Yankee Doodle, canción patriótica estadounidense. Obsérvese que las alumnas de la Sección Italiana la cantan igualmente (ver ITA 010).
Traducción al español	A 10.000 pies arriba de los Alpes en lo alto del monte Koyari hagamos todos la danza alpina, en lo alto del monte Koyari ¡Hey!

Figura 42. Letra de Yankee Doodle en japonés



Fuente: elaboración propia

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	JAP-003
Título	Une boule en or
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Un, deux, trois Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors

	Au bout de trois Un, deux, trois
Variantes	Véase AL-015, ESP-021, NEER-005 y NOR-001
Notas	
Traducción al español	Un, dos, tres pluf pluf una bola de oro. eres tú el que sale al contar tres un, dos, tres.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	JAP-004
Título	Chifoumi
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Chi Fou Mi!
Variantes	
Notas	Nótese que es similar al “piedra, papel o tijera” español. Todos los participantes en el juego mueven las manos muy rápido mientras dicen chiiiiiiiiiiii-fouuuuuuuuuuu-mi! Al tiempo que sacan un cierto número de dedos, correspondientes a piedra, papel o tijera. En 1927, una revista infantil francesa llamada <i>La Vie au patronage: organe catholique des œuvres de jeunesse</i> , lo describió como un juego japonés. Su nombre francés, <i>Chifoumi</i> , se basa en las palabras del japonés antiguo (cantónés) “uno, dos, tres” (“chi, fu, mi”). Es muy popular en Japón no solamente entre los niños, sino entre personas de todas las edades.
Traducción al español	“Piedra, papel o tijera”, “Un, dos, tres”.

CANCIÓN DE CUMPLEAÑOS	
Código	JAP-005
Título	Happy Birthday
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Happy birthday to you Happy birthday to you tanjoubi omedetou outa wo utaimashou.
Variantes	Un niño comenta que existen 4 versiones diferentes del Cumpleaños Feliz en japonés, si bien ellos solo conocen esta que nos cantan.
Notas	
Traducción al español	Cumpleaños feliz cumpleaños feliz felicidades por tu cumpleaños. cantemos una canción.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	JAP-006
Título	Jingle bells
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Jingle bells jingle bells Suzuga naru Suzuno rizumu ni hikarino waga mau Jingle bells jingle bells Suzuga naru Morini hayashini hibikinagara.
Variantes	Véase AM-010, BR-014 y PT-013

Notas	Nótese que se trata de una versión con la misma melodía del <i>Jingle bells</i> tradicional, con el título en inglés y el resto de la letra en japonés.
Traducción al español	Cascabeles, cascabeles las campanas suenan mi luz baila al ritmo de las campanas cascabeles, cascabeles las campanas suenan resonando en el bosque y la música.

HIMNO	
Código	JAP-007
Título	Kimigayo (Himno nacional de Japón)
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	16 de diciembre de 2022
Texto	Kimi ga yo wa Chiyo ni Yachiyo ni Sazare ishi no Iwao to narite Koke no musu made.
Variantes	
Notas	Todos los alumnos conocen la letra, nos dicen que lo cantan cuando tienen un rato libre tras haber terminado las tareas en la clase de sección.
Traducción al español	El reino de su Majestad Imperial que su reinado, señor, dure mil generaciones, ocho mil generaciones, hasta que las piedras se hagan rocas y de ellas brote el musgo.

5.2.7.2. Análisis

Describiremos en este apartado los tipos de canciones que obtuvimos tras nuestra entrevista. A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Japonesa registramos siete temas en total, resultando una retahíla atrevida, una canción de palmas, dos canciones de sorteo, una canción de cumpleaños, un villancico o canción de Navidad y un himno.

Los niños y niñas de la Sección Japonesa juegan juntos, si bien los juegos de comba son más populares entre las chicas. Los chicos los conocen, pero es raro que jueguen a la cuerda. Sin embargo, todos conocen el elástico —ojo, no como lo conocemos en España, sino como unas gomas de colores que sujetan con las manos para realizar formas con ellas. No cantan mientras realizan dichas formas.

Por otra parte, juegan juntos a la gallina ciega y a *polis y cacos*. A este respecto, llama la atención la sencillez del proceso mediante el cual eligen al que será el *caco*: se pregunta simplemente quién quiere ser el caco, y se elige a quien levanta la mano. No emplean para esto ninguna canción de sorteo.

Sin embargo, sí conocen canciones de sorteo para elegir al que se la quedará (el *chat* o *gato*) como la popular *Plouf, plouf, un, deux, trois, une boule en or c'est toi qui sors au bout de trois, un, deux, trois*. este procedimiento de elegir al *gato*, como ya hemos visto, se llama *plouf* y se realiza de la siguiente manera: cada uno de los niños y niñas juntan sus pies como si formaran los pétalos de una flor, mientras que con el dedo van señalando cada uno de los pies a la vez que cantan la canción de sorteo que hemos mencionado más arriba. Cada uno de los pies señalados será eliminado, de modo que al final una persona quedará y será él *el chat* y tocará a los otros. A su vez, este *chat* tocará a otro, quien será el próximo que se la quede.

También cantan otra canción de sorteo a la que llaman *chifoumi*. Sería algo similar al juego conocido en España como *Piedra, papel o tijera*: mueven las manos muy rápido mientras dicen *chi-fou-mi* (alargando cada sílaba), sacan los dedos correspondientes al papel (cinco dedos, es decir la mano extendida con la palma hacia abajo), tijeras (dos dedos), y piedra (el puño sin sacar dedos). Piedra vence a tijera, tijera vence a papel y papel vence a piedra. Quien pierda, será el *chat*, quien se la quede.

Lo que resulta curioso a este respecto es que igualmente conocen dicho juego para sorteo que en España llamamos *Piedra, papel o tijera* y que en Francia es conocido como *Pierre, papier, ciseaux*.

Cuando les preguntamos por las canciones de excursión o viajes, nos contaron que, cuando el viaje es largo cantan en el coche, si bien lo que cantan son canciones modernas de Stromae (un cantante francés y bastante popular en Francia desde los años 2000). Esta respuesta nos hace pensar en los alumnos de la Sección Italiana, que conocían a cantantes populares italianos no exclusivamente dirigidos a un público infantil.

Al ser preguntados respecto a la literatura que trabajan en el colegio en general, nos responden que aprenden poemas no solo en las clases de sección, sino que igualmente los aprenden en clase de francés.

Preguntados por aquellas canciones que conocen, nos cuentan que en la clase de la Sección Japonesa cantan a menudo su himno, la canción nacional de Japón (al igual que los alumnos de la Sección Noruega). Añaden que la cantan cuando tienen cierto tiempo libre después de haber trabajado la lección diaria en clase.

Preguntados por las retahílas atrevidas, enloquecen y ríen a carcajadas cantando *La chanson du caca* (La canción de la caca) de contenido evidentemente escatológico. Encontramos en esto una evidente similitud con los alumnos de la Sección Italiana, que nos cantaron canciones del mismo estilo.

Asimismo, juegan a menudo a juegos de palmas, con la curiosidad de que los alumnos de esta sección cantan en su lengua materna. Nos muestran cómo juegan a juegos de palmas mientras cantan en japonés con la melodía una canción de palmas que se canta sobre la melodía de *Yankee Doodle*, una canción muy popular en los Estados Unidos y considerada una referencia de patriotismo.

Curiosamente, respecto a los juegos de palmas encontramos que son únicamente los niños quienes juegan en este grupo de alumnos, ya que las niñas de la Sección Japonesa nos dicen que ellas no juegan a las palmas. Respecto a los juegos de comba, nos cuentan que es raro que jueguen tanto niños como niñas. A la vista de sus respuestas, la cuerda no parece constituir un tipo de juego que atraiga demasiado ni a unos ni a otras.

Resulta curioso también comprobar que no conocen, no recuerdan ninguna canción de cuna o nana. Respecto a los juegos tradicionales, nos cuentan que conocen la gallina ciega, si bien es raro que jueguen, les queda lejano en el tiempo y por tanto no recuerdan si cantan cuando han jugado a esto. Llegado el turno de las canciones de Navidad, el resultado es que afirman que conocen algunas en francés (pero ni nosotros ni su profesor japonés sabemos darles el pie, así que los alumnos no pueden cantarlas porque no las recuerdan). Lo que resulta llamativo es que no conozcan ni recuerden ninguna en japonés. La única que son capaces de

cantar resulta ser una versión curiosa de *Jingle Bells* con la letra en japonés. Algo parecido sucede cuando cantan Cumpleaños Feliz sobre la base musical que todos conocemos. La cantan casi enteramente en japonés, y únicamente el estribillo es en inglés.

5.2.8. Literatura de tradición oral en la Sección Neerlandesa

Fecha de creación: 1952

Número de alumnos: 140

Número de profesores: 6

Figura 43. *Aula de Primaria de la Sección Neerlandesa*



Fuente: elaboración propia

Una de las primeras secciones internacionales en la escuela SHAPE fue la neerlandesa. Durante un periodo bastante breve existió también una Sección Belga, que se fusionó con la neerlandesa poco tiempo después. Desde 1954, la Sección Neerlandesa goza de un estatus oficial con el reconocimiento de las autoridades francesas y neerlandesas.

A pesar de esto, esta sección ha conocido periodos que podríamos calificar como *turbulentos*, entre los que podemos destacar la decisión del gobierno neerlandés en 2013 de finalizar las subvenciones del Estado por razones presupuestarias. Tras dos años de lucha, los padres de los alumnos lograron crear una asociación que modificó el estatus público de la Sección Neerlandesa en favor de un carácter privado. Hoy en día, es una excelente embajadora de los Países Bajos y de Flandes.

5.2.8.1. Textos

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	NEER-001
Título	Une femme toute nue dans la rue
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	As-tu déjà vu une femme toute nue dans la rue ?
Variantes	Un niño añade: <i>de quelle couleur était son cul ?</i> (¿De qué color era su culo?)
Notas	Me cuentan que luego eligen un color para el culo de la señora y lo deletrean. Por ejemplo, BLEU: B-L-E-U y así acaban la canción. Nótese que los alumnos de la Sección Española también nos cantaron esta retahíla atrevida (Ver ESP-010)
Traducción al español	¿Has visto ya a una señora desnuda por la calle?

CANCIÓN DE SORTEO / RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	NEER-002
Título	Pikachu
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Pikachu va au marché Il achète trois petits bébés Un qui pue, un qui pète, un qui sens la cigarette.
Variantes	(Ver SUE-001): Pikachu va au marché Il achète trois petits bébés Un qui pue Un qui pète Un qui sens la cigarette.
Notas	

Traducción al español	Pikachu va al mercado y compra tres bebés uno que apesta uno que se tira pedos otro que huele a tabaco.
------------------------------	---

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	NEER-003
Título	Trois petits chats
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Trois p'tits chats Trois p'tits chats Trois p'tits chats chats chat Chapeau de paille Chapeau de paille Chapeau de paille paille paille Paillason Paillason Paillason son son Somnambule Somnambule Somnambule bule bule bule Bulletin Bulletin Bulletin tin tin tin Tintamarre Tintamarre Tintamarre marre marre
Variantes	Véase ESP-015

Notas	Nótese que esta canción también es cantada por los alumnos de la Sección Española. La letra de la canción es más larga, pero los alumnos no conocen cómo sigue.
Traducción al español	Tres gatitos tres gatitos tres gatitos itos itos sombrero de paja sombrero de paja sombrero de paja aja aja un felpudo un felpudo un felpudo udo udo sonámbulo sonámbulo sonámbulo ulo ulo ulo boletín boletín boletín tin tin un estruendo un estruendo un estruendo endo endo.

CANCIÓN DE COMBA	
Código	NEER-004
Título	Sorcière, sorcière
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Sorcière, sorcière Les mains en l'air Sorcière, sorcière Les mains par terre Sorcière, sorcière

	Fais un tourbillon Sorcière, sorcière Sors de ta maison.
Variantes	Véase AM-002, IT-014, ESP-018, DAN-004
Notas	La cantan tanto niños como niñas.
Traducción al español	Bruja, bruja las manos arriba bruja, bruja las manos abajo bruja, bruja date la vuelta bruja, bruja sal de tu casa.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	NEER-005
Título	
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un, deux, trois.
Variantes	
Notas	
Traducción al español	Una bola de oro eres tú quien sale al contar tres un, dos, tres.

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	NEER-006

Título	007
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Zéro zéro sept sept Zéro zéro sept sept
Variantes	Véase Sección Británica, AM-003, DAN-008, ESP-013
Notas	Esta canción de sorteo es cantada por los alumnos de las secciones americana, británica, danesa y española. Los alumnos de la Sección Británica la cantan sin letra, limitándose a realizar movimientos de palmas.
Traducción al español	Cero cero siete siete cero cero siete siete.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	NEER-007
Título	La reine d'Espagne
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	La reine d'Espagne Fait danser ses filles La première fait cha cha cha La deuxième fait oh là là La troisième fait un deux trois.
Variantes	Véase IT-002
Notas	La conocen y cantan todos, saltan al final al tiempo que dicen <i>trois</i> . La melodía es la misma que Iene miene mutte (véase NEER-008) y Hoppe hoppe Reiter (véase AL-004).
Traducción al español	La reina de España hace bailar a sus hijas la primera hace <i>cha cha cha</i>

	la segunda hace <i>oh là là</i> la tercera hace un, dos, tres.
--	---

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	NEER-008
Título	Iene miene mutte
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Iene miene mutte tien pond grutte tien pond kaas iene miene mutte is de baas maar jij kan de baas niet zijn want je bent nog veel te Klein Iene miene mutte tien pond grutte...
Variantes	Véase AM-006 y BR-010
Notas	Se trata de una enumeración o lista de verduras, una canción de sorteo asociada al procedimiento para elegir quién se la queda. Es el equivalente a las canciones de sorteo británicas y americana Eeny Meeny Moe. La melodía del comienzo es la misma que La reine d'Espagne (véase NEER-007 e IT-002).
Traducción al español	Iene minee mutte diez libras de sémola diez libras de queso iene minee mutte es el jefe pero no puedes ser el jefe porque todavía eres demasiado pequeño.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA

Código	NEER-009
Título	Lief klein konijntje heeft een vliegje op z'n neus
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Lief klein konijntje had een vliegje op zijn neus Lief klein konijntje had een vliegje op zijn neus Lief klein konijntje had een vliegje op zijn neus En het vloog maar heen en weer Ooooooohhhhhh lief klein konijntje Ooooooohhhhhh lief klein konijntje Ooooooohhhhhh lief klein konijntje Had een vliegje op zijn neus.
Variantes	
Notas	Se canta con la mera finalidad de divertirse, habla de un conejo que tiene una mosca sobre su nariz.
Traducción al español	El dulce conejito tenía una mosca en la nariz el dulce conejito tenía una mosca en la nariz el dulce conejito tenía una mosca en la nariz y simplemente voló de un lado a otro oooooohhhhh dulce conejito oooooohhhhh dulce conejito oooooohhhhh dulce conejito tenía una mosca en la nariz.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	NEER-010
Título	Zie ginds komt de stoomboot
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Zie ginds komt de stoomboot, uit Spanje weer aan.

	Hij brengt ons Sint Nicolaas, ik zie hem al staan. Hoe huppelt zijn paardje het dek op en neer. Hoe waaien de wimpels, al heen en al weer. Zijn knecht staat te lachen en roept ons reeds toe: "Wie zoet is krijgt lekkers, wie stout is de roe!" Oh, lieve Sint Nicolaas, kom ook eens bij mij. En rijd toch niet stilletjes ons huisje voorbij!
Variantes	
Notas	Es una canción que habla de San Nicolás, ya que en Holanda no celebran la Navidad sino la festividad de San Nicolás (Sinterklaas), que tiene lugar cada año el 5 de diciembre. Tanto la letra como la melodía son bien conocidas por el grupo, y todos acaban cantándola entera junto con su profesor.
Traducción al español	Mira, ahí viene el barco de vapor de vuelta de España. Nos trae a San Nicolás ya lo veo allí cómo brinca su caballito por la cubierta cómo ondean los banderines de un lado a otro su criado está sonriendo y ya nos grita: “¡Los que se porten bien recibirán golosinas, los que se porten mal recibirán azotes!”. Oh, querido San Nicolás,

	ven también a verme ¡Y no pases en silencio por delante de nuestra casita!
--	--

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	NEER-011
Título	Sinterklaas Kapoentje
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	30 de marzo de 2021
Texto	Sinterklaas Kapoentje gooi wat in m'n schoentje, gooi wat in m'n laarsje. Dank u, Sinterklaasje. Sinterklaas Kapoentje, gooi wat in m'n schoentje, gooi wat in m'n laarsje. Dank u, Sinterklaasje.
Variantes	
Notas	Todo el grupo la conoce y la cantan juntos.
Traducción al español	San Nicolás encapuchado deja algo en mis zapatos deja algo en mis botas. Gracias, San Nicolás. San Nicolás encapuchado deja algo en mi zapato deja algo en mis botas. Gracias, Sinterklaas.

5.2.8.2. Análisis

A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Neerlandesa, registramos once temas en total, resultando una retahíla atrevida, una retahíla atrevida que también podría ser considerada canción de sorteo, una canción de palmas, una canción de comba, tres canciones

de sorteo, dos canciones infantiles sin atribución definida y dos canciones de Navidad o villancicos.

Los alumnos de la Sección Neerlandesa comienzan nuestra entrevista afirmando que nunca cantan en el patio. Pese a esto, proseguimos la entrevista e intentamos *tirarles de la lengua*. Es entonces cuando uno de los niños nos cuenta que juega a la cuerda solo y que canta una canción que le anima a saltar para calentarse cuando hace frío en el patio: se trata de la canción infantil francesa (sin una atribución definida) *Sorcière*, que escuchó a sus compañeras del sexo femenino. Afirma que el año pasado, en CE1, jugaban a la cuerda en parejas, pero que ahora en CE2 se juega solo, porque ya son *mayores* y eso es *lo que hacen los mayores*.

Respecto a los juegos de palmas, suelen cantar la popular *007 (zéro zéro sept)*, que canta la gran mayoría de los alumnos de las secciones que hemos entrevistado. Preguntados por los juegos populares que conocen, afirman que juegan a polis y cacos (*Policiers et voleurs*) y que hacen *plouf plouf* jugando con los pies para decidir quién se la queda. La canción que cantan al hacer *la plouf* es la siguiente: *Plouf plouf une boule en or, c'est toi qui sors au bout de trois : un, deux, trois*.

Figura 44. Despacho de Administración de la Sección Noruega



Fuente: elaboración propia

5.2.9. Literatura de tradición oral en la Sección Noruega

Fecha de creación: 1984

Número de alumnos: 50

Número de profesores: 5

Cuando se fundó la escuela SHAPE, esta contaba ya con alumnos hijos de oficiales noruegos. Una vez que la OTAN se trasladó a Bruselas, este contingente desapareció.

Como veíamos cuando presentábamos a la Sección Danesa, los alumnos noruegos comenzaron en el Liceo formando parte de dicha sección. Igualmente contaron con el apoyo de la Sección Sueca. Las tres secciones son conocidas como “secciones escandinavas” en el seno del Liceo.

En el año 1984 se crea la Asociación de Padres de Alumnos de la Sección Noruega llamada *Norlangue* y se crearon tanto la Sección Danesa como la noruega. Se contrataron profesores noruegos y se formaron dos grupos lingüísticos. Desde el año 1989, *Norlangue* recibe subvenciones de Noruega, lo que permite a la Asociación de Padres asegurar el futuro de la sección. Desde 2012, la Sección Noruega forma parte de las secciones internacionales presentes en escuelas, collèges y liceos en Francia, y sus alumnos pasan las pruebas de la opción internacional del *brevet*⁹ y del Bachillerato Francés.

5.2.9.1. Textos

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	NOR-001
Título	Une boule en or
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	2 de diciembre de 2022
Texto	Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un, deux, trois, Ce ne sera pas toi le chat.
Variantes	Véase AL-015, ESP-021, JAP-003 y NOR-001.
Notas	La cantan para decidir quién se la queda, quién será <i>le chat</i> .
Traducción al español	Una bola dorada eres tú quien sale

⁹ El diploma nacional del Brevet, mención opción internacional (DNBI) se compone de todas las pruebas comunes a las que se suman dos pruebas orales específicas en Lengua Española y Literatura y Geografía e Historia. Estas dos pruebas se realizan en español conforme a un calendario establecido por el centro docente.

	un, dos, tres no serás tú quien se la quede.
--	---

HIMNO	
Código	NOR-002
Título	Ja, vi elsker dette landet
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	2 de diciembre de 2022
Texto	Ja, vi elsker dette landet, som det stiger frem, furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem.
Variantes	
Notas	Para la fiesta nacional de Noruega, los alumnos de la Sección Noruega han aprendido el himno de Noruega (es el 17 de mayo, sobre todo es una fiesta para los niños) celebran ese día a lo grande y sobre todo los más pequeños. Se trata de la única sección junto con la japonesa, que nos ha cantado un himno y que lo trabajan en su programación de sección. (Véase JAP-007). No nos lo cantan entero, únicamente la primera estrofa, la lera completa quedaría como sigue: Ja, vi elsker dette landet, som det stiger frem, furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem. Elsker, elsker det og tenker På vår far og mor Og den saganatt som senker Drømme på vår jord. Og den saganatt som senker, Senker drømme på vår jord.

	Dette landet Harald berget med sin kjemperad, dette landet Håkon verget medens Øyvind kvad; Olav på det landet malte korset med sitt blod, fra dets høye Sverre talte Roma midt imot. Bønder sine økser brynte hvor en hær dro frem, Tordenskiold langs kysten lynte, så det lystes hjem. Kvinner selv stod opp og strede som de vare menn; andre kunne bare grede, men de kom igjen! Visstnok var vi ikke mange, men vi strakk dog til, da vi prøvdes noen gange, og det stod på spill; ti vi heller landet brente enn det kom til fall; husker bare hva som hendte ned på Fredrikshald! Hårde tider har vi døyet, ble til sist forstøtt; men i verste nød blåøyet frihet ble oss født. Det gav faderkraft å bære hungersnød og krig,
--	--

	det gav døden selv sin ære - og det gav forlik. Fienden sitt våpen kastet, opp visiret for, vi med undren mot ham hastet, ti han var vår bror. Drevne frem på stand av skammen gikk vi søderpå; nu vi står tre brødre sammen, og skal sådan stå! Norske mann i hus og hytte, takkt din store Gud! Landet ville han beskytte, skjønt det mørkt så ut. Alt hva fedrene har kjempet, mødrene har grett, har den Herre stille lempet så vi vant vår rett. Ja, vi elsker dette landet, som det stiger frem, furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem. Og som fedres kamp har hevet det av nød og seir, også vi, når det blir krevet, for dets fred slår leir.
Traducción al español	Sí, amamos este país que poco a poco se yergue escabroso, combatido por el mar, con sus miles de hogares.

Lo amo, lo amo y pienso
en nuestro padre y madre
y en la noche que según la saga trae
sueños a nuestra tierra.

Este país que Harald unió
con su ejército de héroes,
que Håkon protegió
y que Øyvind cantó,
Este país donde Olaf pintó
con sangre la cruz
y que Sverre lanzó desde lo alto
contra Roma.

Los campesinos blandieron sus hachas
contra enemigos ejércitos,
Tordenskjold liberó las costas
para que pudiéramos volver a nuestros hogares.
Incluso las mujeres resistieron y lucharon
como si fueran hombres;
otros solo podían llorar,
¡pero eso se acabó pronto!

Claro, no éramos muchos,
aunque sí los suficientes,
y a veces, cuando pasamos por trances difíciles,
y todo estaba en juego,
preferimos quemar nuestras tierras
a darnos por vencidos:
¡solo recuerda lo ocurrido
allí, en Fredrikshald!

Los tiempos duros que enfrentamos

fueron al final superados,
pues en el trance de la peor angustia
la libertad de ojos zarcos nos hizo renacer,
dio fuerza a nuestros padres para sobrellevar
el hambre y la guerra,
dio muerte a su propio honor
y le facilitó la reconciliación.

El enemigo tiró su arma,
y alzó su visera
con asombro le intimamos,
pues era nuestro hermano,
impelidos por la vergüenza
nos dirigimos hacia el sur:
¡y ahora somos tres hermanos juntos,
y así permaneceremos!

Hombre noruego, en la casa o la cabaña
¡da gracias a Dios todopoderoso
por el país que querías proteger:
aunque se veían oscuras
cuantas batallas libraron nuestros padres,
y aunque lloraron las madres
que el Señor alivió,
así ganamos nuestra ley!

Sí, amamos este país
a medida que avanza,
escabroso, erguido sobre el mar,
con sus miles de hogares.

Y, así como la lucha de nuestros padres fue precisa,
con sufrimiento o con victoria,

	también nosotros, cuando sea necesario, defenderemos la paz.
--	---

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	NOR-003
Título	O helga natt
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	2 de diciembre de 2022
Texto	O helga natt, o helga stund för världen Då Gudamänskan till jorden steg ned För att försona världens brott och synder
Variantes	
Notas	Nótese que se trata de una canción de Navidad que tiene la misma melodía que las británicas <i>Oh Holy Night</i> o la española <i>Noche de Paz</i>, nos cuentan que la cantan con su familia. Solo nos cantaron el principio, no sabían continuarla sin la ayuda de la profesora. La letra completa quedaría así: O helga natt, o helga stund för världen Då Gudamänskan till jorden steg ned För att försona världens brott och synder För oss han dödens smärta led Och hoppets stråle går igenom världen Och ljuset skimrar över land och hav Folk, fall nu neder Och hälsa glatt din frihet O helga natt Du frälsning åt oss gav O helga natt Du frälsning åt oss gav Ty frälsar'n krossat våra tunga bojor Vår jord är fri, himlen öppen nu är Uti din slav du ser en älskad broder

	Och se, din ovän blir dig kär Från himlen bragte frälsaren oss friden För oss han nedsteg i sin stilla grav Folk, fall nu neder Och hälsa glatt din frihet O helga natt Du frälsning åt oss gav O helga natt Du frälsning åt oss gav.
Traducción al español	Oh noche santa, oh momento santo para el mundo cuando el Dios-hombre descendió a la tierra para reconciliar los pecados y las faltas del mundo por nosotros sufrió el dolor de la muerte y el rayo de la esperanza atraviesa el mundo y la luz brilla sobre la tierra y el mar pueblo, postraos ahora y saludad con alegría vuestra libertad oh noche santa que nos diste la salvación oh noche santa que nos diste la salvación porque el Salvador ha roto nuestras pesadas cadenas nuestra tierra es libre, el cielo está ahora abierto en tu esclavo ves a un hermano querido y mira, tu enemigo te ama desde el cielo, el salvador nos trajo la paz por nosotros descendió a su silenciosa tumba pueblo, postraos ahora y saludad con alegría vuestra libertad oh noche santa que nos trajiste la salvación oh noche santa que nos trajiste la salvación

	oh noche santa.
--	-----------------

5.2.9.2. Análisis

A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Noruega, registramos tres temas en total: una canción de sorteo, un himno y una canción de Navidad o villancico.

A la hora de entrevistar a la Sección Noruega, debemos apuntar que, como hemos visto más arriba, esta sección cuenta con un reducido número de alumnos. Por tanto, la muestra fue ligeramente menor que aquella con la que pudimos contar a la hora de entrevistar a otras secciones. Dicho esto, encontramos que, como en el resto de las secciones, los alumnos juegan al *pilla-pilla* que ellos llaman *le chat* (el gato), un juego en el que los niños y niñas corren para que no les toquen y, si les tocan, serán ellos quienes intentarán tocar a los otros niños.

Para ser el gato (*le chat*), hacen, como los niños de las demás secciones, *la plouf*. Esto consiste en que cada uno de ellos echa un pie para adelante, colocan entonces sus pies juntos, como si fuesen pétalos de una flor y cantan una canción de sorteo -muy popular entre los alumnos de todas las secciones- que dice así: *Une boule en or c'est toi qui sors au bout de trois un, deux, trois*. Esta última es la que más éxito parece tener entre los alumnos de la Sección Noruega, según comentan.

No parece sin embargo que los juegos de palmas tengan demasiado éxito, ni entre las chicas ni entre los chicos. Al contrario, la cuerda o comba sí goza de popularidad, pero parece ser que únicamente entre las chicas. Otro juego popular al que juegan es el escondite o *cache cache*, en el que una persona debe esconderse y se canta la misma canción que a la hora de jugar al chat. en definitiva y como vimos más arriba, esta canción de sorteo: *Une boule en or c'est toi qui sors au bout de trois un, deux, trois*.

Juegan también a polis y cacos: *pólices et voleurs*. En este juego, al igual que en el español, los policías deben atrapar a los ladrones. Quien quiera jugar el rol de policía, podrá hacerlo, ídem si quieren ser ladrones, pues para jugar a este juego no hacen *la plouf*. Suele haber varios niños que juegan el rol de policías. Conocen y han jugado a la gallina ciega, pero no ha sido en el colegio: *col à maillard*. Preguntados por las canciones de cuna o nanas, no parecen recordar ninguna. Resulta curioso que sucede aquí como con los alumnos de la Sección Japonesa, que no fueron capaces de recordar ninguna canción para ir a dormir.

Una vez que les preguntamos por la literatura en general que trabajan en el colegio, su respuesta fue que suelen aprender poesías en la clase de francés, si bien esto lo hacen únicamente cuando hay un acontecimiento (en relación a alguna fiesta o tradición) pero no en las clases de sección.

Lo que sí trabajan en la clase de sección son canciones y rimas sobre la Navidad. Una de ellas es una canción de Navidad que tiene la misma melodía que la canción de Navidad británica *Oh Holy Night* (en español, *Noche de Paz*). Cuentan que esta canción la cantan con sus familias.

Una última curiosidad que, por cierto, tienen en común los alumnos de las secciones japonesa y noruega, es que todos ellos aprenden la canción nacional de sus respectivos países (himnos) en las clases de sección. A este respecto, nos cuentan que, de cara a la fiesta nacional de Noruega, lo han aprendido de memoria. La profesora añade que esta fiestase celebra el 17 de mayo y que es sobre todo una fiesta destinada a los niños, que celebran ese día a lo grande y en todo el país.

Figura 45. *Aula de Primaria de la Sección Portuguesa*



Fuente: elaboración propia

5.2.10. Literatura de tradición oral en la Sección Portuguesa

Fecha de creación: 1973

Número de alumnos: 430

Número de profesores: 12

La Sección Portuguesa inició su andadura en el Liceo en septiembre de 1973. Contaba en aquella época con 40 alumnos de tres nacionalidades y bajo la responsabilidad de un único profesor.

Un año más tarde, la Educación Nacional portuguesa reconoció el plan de estudios de la sección y nombró un segundo profesor. En el año 1977, uno de sus alumnos recibió un premio en el *Concours General*, la competición académica más prestigiosa que se celebra cada año entre estudiantes de *Première* y *Terminale* en casi todas las materias que se imparten en las escuelas secundarias francesas. Desde entonces, los reconocimientos a su alumnado han sido constantes, acabando el curso 2020/2021 con cuatro alumnos galardonados.

En el año 1989, la sección recibió la visita del entonces presidente de la República Portuguesa, Mário Soares. Hoy en día, la sección imparte docencia en los centros asociados *Collège Pierre et Marie Curie*, así como el Grupo Escolar Normandie-Niemen.

La doble enseñanza es hoy en día accesible a un gran número de alumnos luso parlantes. La lengua de Camoes continúa sobresaliendo debido a la excelencia de los resultados obtenidos en los exámenes del OIB así como aquellos logrados en el *Concours Général*, como decíamos más arriba.

5.2.10.1. Textos

RETAHÍLA	
Código	PT-001
Título	Um cuco vai a praia
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Um cuco vai à praia e ele bebe água Tem uma folha que comeu E a folha foi comida Pelo(s) animais.
Variantes	

Notas	Es una canción asociada a juego de palmas. La profesora nos aclara que el cuco es un ave que se deja ver en Portugal en primavera.
Traducción al español	Un cuco va a la playa y bebe agua. hay una hoja que se comió. y la hoja fue comida por los animales.

RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	PT-002
Título	Fui à Praia
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Fui à praia e vi um rapaz tão bonito que era um ás Pisquei-lhe o olho e a mamã notou Despi o biquíni e ele desmaiou Perguntei à minha mãe, ela ignorou Perguntei ao meu pai, o chinelo trabalhou Perguntei à minha irmã, ela me esganou

	Perguntei à minha avó, ela costurou Perguntei ao meu avô, ele concordou!
Variantes	En português de Brasil se canta así: Fui na praia tomar um banho Encontrei um garoto do meu tamanho Pisquei pra ele, ele nem ligou Tirei meu maiô, ele desmaiou Contei pra minha mãe, ela me bateu Contei para o meu pai, ele nem ligou Contei pro meu cachorro, ele me mordeu Contei pro meu gato, ele me arranhou Contei pro papagaio, ele disse assim: Pisa no chiclete (fingem que estão pisando no chiclete) Dá uma rodadinha (giram) Imita o capetinha (fazem chifrinhos na cabeça) E bate na bundinha (batem no bumbum uma da outra)
Notas	Se canta para jugar a juego de palmas.
Traducción al español	Fui a la playa y vi a un chico tan guapo que era un as Le guiñé el ojo y mi madre se dio cuenta. Me quité el bikini y él se desmayó. Le pregunté a mi madre, ella me ignoró. Le pregunté a mi padre, él se puso las chancas. Le pregunté a mi hermana, ella me estranguló. Le pregunté a mi abuela, ella cosió.

	Le pregunté a mi abuelo, él estuvo de acuerdo.
--	--

CANCIÓN DE SORTEO / RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	PT-003
Título	Um puneta, lápis e caneta
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Um puneta, lápis e caneta chega um cú na frente....
Variantes	
Notas	Lo usan para decidir quién se la queda, como canción de sorteo. Es una versión atrevida y no pueden acabarla porque no pueden parar de reír.
Traducción al español	Un bolígrafo y un lápiz llega un culo al frente....

CANCIÓN DE SORTEO	
Código	PT-004
Título	Scooby Doo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Scooby Doo est malade Il va à l'hôpital L'hôpital est fermé

	Scooby Doo va exploser Au bout de trois Un, deux, trois Ce ne sera pas toi.
Variantes	
Notas	Lo usan para decidir quién se la queda, como canción de sorteo. Nótese que es la misma canción de sorteo que utilizan los alumnos de las secciones española y danesa (véase DAN-006 y ESP-022). Los alumnos de la Sección Británica cantan una variante de esta canción de sorteo llamada <i>Mohamed Cous Cous</i> (Véase BRIT-006).
Traducción al español	Scooby Doo está enfermo va al hospital el hospital está cerrado Scooby Doo va a explotar al contar tres un, dos, tres no serás tú.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	PT-005
Título	Ó malhão, malhão
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021

Texto	Ó malhão, malhão, que vida é a tua? (palmas) Ó malhão, malhão, que vida é a tua? (palmas) Ó terrim, tim, tim, passear a rua (palmas) Ó terrim, tim, tim, passear a rua (palmas) Ó malhão, malhão (palmas) Quem te deu as meias? (palmas) Ó malhão, malhão, (palmas) Quem te deu as meias? (palmas) Foi o caixeirinho ó terrim, tim, tim, tinha pernas feias (palmas) Foi o caixeirinho ó terrim, tim, tim, tinha pernas feias (palmas) Ó malhão, malhão, que vida é a tua? (palmas) Ó malhão, malhão, que vida é a tua? (palmas)
Variantes	
Notas	La cantan mientras hacen juegos de palmas. La cantan a iniciativa de los alumnos, si bien a la mitad precisan de un poco de ayuda de la profesora para poder continuar y finalizarla. Malhão es el nombre de una playa en el Alentejo portugués y también el de un monte en el Algarve.
Traducción al español	¡Ay, Malhão, Malhão, ¡qué vida tienes! (palmas)

	¡Ay, Malhão, Malhão, ¡qué vida tienes! (palmas) ¡Ay, terrim, tim, tim, paseando por la calle! (palmas) ¡Ay, terrim, tim, tim, paseando por la calle! (palmas) ¡Ay, Malhão, Malhão! (palmas) ¿Quién te dio los calcetines? (palmas) ¡Ay, Malhão, Malhão, (palmas) ¿Quién te dio los calcetines? (palmas) Fue el dependiente. ¡Ay, terrim, tim, tim, tenía las piernas feas! (palmas) Fue el dependiente. ¡Ay, terrim, tim, tim, tenía las piernas feas! (palmas) ¡Ay, Malhão, Malhão, qué vida tienes! (palmas) ¡Oh, Malhão, Malhão, qué vida tan maravillosa tienes! (palmas)
--	---

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	PT-006
Título	Babalu
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Babaloo Babaloo va a California California do Brasil Para a frente para trás

	Com um dois três.
Variantes	
Notas	Es una canción para juego de manos y pies. Se la enseñó su niñera que era de Brasil.
Traducción al español	Babaloo Babaloo va a California California de Brasil adelante atrás con un, dos, tres.

CANCIÓN DE CUNA O NANA	
Código	PT-007
Título	Dorme dorme bebezinho
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Dorme, dorme Dorme dorme bebezinho, bebezinho dorme dorme Dorme dorme bebezinho, bebezinho dorme dorme Lá vem um, o João que veio de Viseu Lá vem um, o João que veio de Viseu

	Olha, olha tem cuidado se não dormires vais cair Vais ficar, vais ficar com muito sono E amanhã não vai acordar.
Variantes	
Notas	Nos la canta una niña que viene de Braga (Portugal) el resto de niños, muy sorprendidos, no la conocían.
Traducción al español	Duerme, duerme duerme, duerme, bebé, bebé, duerme, duerme duerme, duerme, bebé, bebé, duerme, duerme aquí viene uno, Juan que viene de Viseu aquí viene uno, Juan, que viene de Viseu. mira, mira, ten cuidado, si no duermes te caerás vas a tener mucho sueño y mañana no despertarás.

CANCIÓN DE CUMPLEAÑOS	
Código	PT-008
Título	Parabéns a você
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Parabéns a você Nesta data querida Muitas felicidades Muitos anos de vida Hoje é dia de festa Cantam as nossas almas Pro menino ---- (aquí se dice el nombre del niño o niña que cumple años) Uma salva de palmas (todos aplauden).
Variantes	
Notas	Es una canción de cumpleaños sobre la melodía del Cumpleaños Feliz que nosotros conocemos en España. Al cantarla, empiezan a aumentar la velocidad a partir del quinto verso y acaban con aplausos.
Traducción al español	Felicitaciones en esta fecha querida muchas felicidades muchos años de vida hoy es día de fiesta nuestras almas cantan para el chico/la chica (aquí dicen su nombre)

	una salva de aplausos.
--	------------------------

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	PT-009
Título	Lá vai uma, lá vão duas
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Lá vão uma, lá vão duas três pombinhas a voar uma é minha, outra é tua outra é de quem a apanhar. A criada lá de cima É feita de papelão quando vai fazer as camas diz assim para o patrão: Sete e sete são catorze com mais sete vinte e um tenho sete namorados e não gosto de nenhum.
Variantes	
Notas	Esta canción se canta en Portugal para conmemorar la festividad de San Martín, el 11 de noviembre. La conocen entera y la cantan con su profesora.

Traducción al español	Ahí va uno, ahí van dos tres palomitas volando uno es mío, el otro es tuyo otro es quien lo pilla la criada de arriba se hace de cartón al hacer las camas le dice esto al jefe: siete y siete, son catorce con siete más veintiuno tengo siete novios y no me gusta ninguno.
-----------------------	--

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	PT-010
Título	As pombinhas da Catrina
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	As pombinhas da Catrinha andaram de mão em mão As pombinhas da Catrinha andaram de mão em mão

	Foram ter à quinta nova ao pombal de São João Foram ter à quinta nova ao pombal de São João Ao pombal de São João à quinta da moleirinha Ao pombal de São João à quinta da moleirinha Minha mãe mandou-me à fonte e eu parti a cantarinha.
Variantes	
Notas	La conocen, pero necesitan de la ayuda de su profesora para cantarla.
Traducción al español	Las palomas de Catrina pasaron de mano en mano las palomas de Catrina pasaron de mano en mano. fueron a la nueva finca del palomar de San Juan. fueron a la nueva finca del palomar de San Juan. en el palomar de San Juan en la finca del campo en el palomar de San Juan en la finca del campo mi madre me mandó a la fuente y rompí la canción.

CANCIÓN INFANTIL SIN ATRIBUCIÓN DEFINIDA	
Código	PT-011
Título	Castanhas, castanhas
Edad	8 años
Nivel	CE2

Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Castanhas, castanhas, assadinhas com sal Quentinhas, quentinhas que não te façam mal Saltitam, crepitam, toma lá e dá cá São Martinho sem vinho e castanhas não há.
Variantes	
Notas	La cantan a iniciativa de una de las alumnas. La conocen entera, la cantan por San Martín, el 11 de noviembre. Los niños nos cuentan la leyenda de San Martín, que auxilió a un pobre que tenía frío, cortando su capa en dos y dando la mitad de su capa al pobre, momento en el cual dejó de llover y salió el sol.
Traducción al español	Castañas, castañas asadas con sal calentitas, calentitas que no te hace daño. rebotan, crujen, por aquí y por allí no hay San Martín sin vino ni castañas.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO / RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	PT-012
Título	É Natal
Edad	8 años

Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Olha o Pai Natal, de barbas branquinhas Traz um saco cheio de lindas prendinhas Pai Natal... É natal é Natal tudo bate o pé... É Natal, é Natal tudo bate o pé Vamos por o sapatinho lá na chaminé É Natal, é Natal tudo bate o pé Vamos por o sapatinho lá na chaminé É Natal, é Natal... Jingle Bells, Jingle Bells Já não há papel Não faz mal, não faz mal Limpa-se ao jornal O jornal é caro O papel também Limpa-se às cuecas Fica a cheirar bem.
Variantes	Versión atrevida:

	Jingle Bells, Jingle Bells Já não há papel Não faz mal, não faz mal Limpa-se ao jornal O jornal é caro O papel também Limpa-se às cuecas Fica a cheirar bem (Cascabel, cascabel ya no hay papel No importa, no importa, se limpia con el periódico el periódico es caro, el papel también, se limpia en las bragas y huele bien.
Notas	Toman la iniciativa para cantárnosla porque la letra es muy atrevida y no pueden parar de reír tras haberla cantado. La conocen muy bien, es la misma melodía que <i>Jingle Bells</i>. Véase AM-010, BR-014 y JAP-006.
Traducción al español	Mira a Papá Noel, con la barba blanca trae una bolsa llena de hermosos regalos

	Papá Noel es Navidad, es Navidad, todo late es Navidad, es Navidad, todo late pongamos la zapatilla en la chimenea es Navidad, es Navidad, todo late pongamos la zapatilla en la chimenea es Navidad, es Navidad...
--	--

CANCIÓN DE EXCURSIÓN	
Código	PT-013
Título	Un kilomètre à pied
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	26 de marzo de 2021
Texto	Un kilomètre à pied, ça use, ça use, Un kilomètre à pied, ça use les souliers, Deux kilomètres à pied, ça use, ça use, Deux kilomètres à pied, ça use les souliers.
Variantes	
Notas	La cantan cuando salen de excursión o van de viaje con sus familias.

Traducción al español	Un kilómetro a pie se desgastan, se desgastan un kilómetro a pie se desgastan tus zapatos. Dos kilómetros a pie cansan, cansan dos kilómetros a pie se desgastan tus zapatos.
-----------------------	---

5.2.10.2. Análisis

A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Portuguesa, registramos en total trece temas: una retahíla, una retahíla atrevida, una canción de Navidad o villancico que puede ser considerada asimismo como una retahíla atrevida, una canción de sorteo, una canción de sorteo que puede ser asimismo considerada como retahíla atrevida, dos canciones de palmas, una canción de cuna o nana, una canción de cumpleaños, tres canciones infantiles sin atribución definida y una canción de excursión.

Los alumnos de la Sección Portuguesa nos contaron que, por lo general, ni los chicos ni las chicas juegan a la comba. Las niñas reconocieron que tal vez, en ocasiones aisladas, jueguen un poco con la cuerda, pero no en el recreo sino en la clase de Educación Física. Por tanto, más que un juego para ellos, la cuerda es una actividad gimnástica.

Sin embargo, tanto chicos como chicas sí que juegan a juegos de palmas en portugués y en estos juegos les gusta cantar algunas canciones un tanto atrevidas. Realizan asimismo gestos con las manos mientras cantan estas canciones de palmas, llevando a cabo las acciones que, a modo de consignas, se encuentran en las letras de dichas canciones.

Cuando juegan al escondite, nos cuentan que lo hacen en francés y no en portugués. También nos contaron que para elegir quién se la quedará cuando juegan al escondite, hacen la *plouf* y cantan la popular canción de sorteo *Scooby Doo* para saber quién se la queda. Otro modo para ellos de decidir esto, consiste simplemente en decir *Le dernier qui touche le sol* (el último en tocar el suelo) para a continuación intentar todos tocar el suelo lo más rápido posible.

Aquel que lo haga en último lugar, será quien se la quede. Asimismo, cantan una canción de sorteo algo atrevida en portugués para decidir quién será el gato: *um puneta lápis e caneta / chega um cú na frente....*

A la hora de decidir quién se la queda, utilizan mayoritariamente un vocabulario en portugués: *o apanhado*, *o gato* es el gato, el que se la queda: *estou o gato*, soy el que se la queda. Cuando juegan a pillarse unos a otros y pillan a un compañero, dicen *pego*. *Pega pega* es como llaman a juego del *pilla pilla*.

Destaca en los alumnos de la Sección Portuguesa el gran repertorio de canciones que conocen, así como su entusiasmo por compartirlo con nosotros. Han sido tal vez los alumnos más participativos que hemos entrevistado, seguidos de cerca por los alumnos de las secciones italiana y española.

Figura 46. Aula de Primaria de la Sección Sueca



Fuente: elaboración propia

5.2.11. Literatura de tradición oral en la Sección Sueca

Fecha de creación: 1972

Número de alumnos: 167

Número de profesores: 5

La Sección Sueca se creó en el año 1972, con cerca de veinte alumnos y un solo profesor. Hoy, ha crecido exponencialmente convirtiéndose en uno de los más grandes grupos de alumnos suecos fuera de Suecia. Cada año, con motivo de la Navidad, los padres de los alumnos son

invitados al concierto de Santa Lucía, en el que los niños y niñas cantan en el anfiteatro del Ágora del Liceo.

5.2.11.1. Textos

CANCIÓN DE SORTEO / RETAHÍLA ATREVIDA	
Código	SUE-001
Título	Pikachu va au marché
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Pikachu va au marché Il achète trois petits bébés Un qui pue Un qui pète Un qui sens la cigarette.
Variantes	
Notas	Es una canción de sorteo. Nótese que los alumnos de la Sección Neerlandesa (Véase NEER-002) también la cantaron.
Traducción al español	Pikachu va al mercado y compra tres bebés uno que apesta uno que se tira pedos otro que huele a tabaco.

CANCIÓN DE PALMAS / DE SORTEO	
Código	SUE-002
Título	Pikachu
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Pi-ka-chu Pikachu a Pikachu b

	Pikachu c
Variantes	
Notas	La cantan acompañándola con palmas, para decidir quién se la queda.
Traducción al español	Pikachu a Pikachu b Pikachu c.

CANCIÓN DE PALMAS	
Código	SUE-003
Título	Un abricot tombé à l'eau
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Un abricot Tombé à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau
Variantes	Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau
Notas	Nótese que los alumnos de las secciones británica (BR-008), española (ESP-014), danesa (DAN-003) e italiana (IT-011) cantan esta misma canción de palmas, pero la letra difiere en <i>un abricot</i> (un albaricoque) que en las secciones mencionadas más arriba es <i>une noix de coco</i> (un coco).
Traducción al español	Un albaricoque caído al agua es gracioso pero no es bonito.

CANCIÓN DE SORTEO

Código	SUE-004
Título	À la déli délo
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	À déli délo À déli délo
Variantes	À déli délo. Véase DAN-007, ESP-023
Notas	Se canta para decidir quién se la queda, juegan con los dedos poniendo los pies en forma de pétalos de flor. Es la primera estrofa de una canción infantil francesa que dice así: A la déli déli déli délo. Partons pour Chicago - cago Ce sera rigolo - golo Pour draguer les minettes - minettes Qui jouent avec leurs couettes Bigoudi bigouda, caramel au chocolat.
Traducción al español	A la deli deli deli delo. salgamos para chicago - cago será muy divertido - tido para ligar con las chicas - chicas que juegan con sus coletas bigudí bigudá, caramelo al chocolate.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	SUE-005
Título	Lusse Lelle
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Lusse Lelle, Lusse Lelle. Elva nätter före jul.

	Lusse Lelle, Lusse Lelle. Elva nätter före jul. Nu äro vi hitkomna så näst före jul. Nu äro vi hitkomna så näst före jul (x2)
Variantes	
Notas	La conocen todos a la perfección. Es una canción dedicada a Santa Lucía.
Traducción al español	Pequeña Lucía, pequeña Lucía once noches antes de Navidad pequeña Lucía, pequeña Lucía once noches antes de Navidad ahora estamos casi en Navidad ahora estamos casi en Navidad.

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	SUE-006
Título	Sankta Lucia
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Natten går tunga fjät rund gård och stuva; kring jord, som sol förlät*, skuggorna ruva. Då i vårt mörka hus, stiger med tända ljus, Sankta Lucia, Sankta Lucia. Natten går stor och stum nu hörs dess vingar i alla tysta rum sus som av vingar. Se, på vår tröskel står

	vitklädd med ljus i hår Sankta Lucia, Sankta Lucia. Mörkret ska flykta snart ur jordens dalar så hon ett underbart ord till oss talar. Dagen ska åter ny stiga ur rosig sky Sankta Lucia, Sankta Lucia.
Variantes	
Notas	Nótese que los alumnos de la Sección Danesa también cantan esta canción. Festejan Santa Lucía el 13 de diciembre, precisamente el día que tiene lugar nuestra entrevista. Una de las alumnas cuenta que su padre se la cantaba como nana, aunque sea una canción de Navidad.
Traducción al español	La noche camina pesadamente alrededor del patio y del hogar, cuando el sol se aleja de la Tierra, las sombras se ciernen sobre nuestra casa sombría andando con velas encendidas ¡Santa Lucía, Santa Lucía! La noche camina segura y sigilosamente, ahora escuchen sus alas, en cada cuarto tan silencioso, susurrando como unas alas. miren, en nuestro umbral está, vestida de blanco con luz en su pelo ¡Santa Lucía, Santa Lucía! La oscuridad pronto se alejará de los valles de la tierra luego nos dice

	unas palabras maravillosas: un nuevo día volverá a levantarse del cielo rosado... ¡Santa Lucía, Santa Lucía!
--	--

CANCIÓN DE NAVIDAD O VILLANCICO	
Código	SUE-007
Título	Staffan var en stalledräng
Edad	8 años
Nivel	CE2
Fecha de recogida	13 de diciembre de 2022
Texto	Staffan var en stalledräng, stalledräng, stalledräng. Han vattnade sina fålar fem, fålar fem, fålar fem. Stjärnorna de tindra så klara. Gossar låt oss lustiga vara. En gång blott om året så en fröjdefull jul vi få. Femte fålen appelgrå, appelgrå, appelgrå. Den rider väl Staffan själv uppå, själv uppå, själv uppå. Stjärnorna de tindra så klara. Gossar låt oss lustiga vara. En gång blott om året så en fröjdefull jul vi få. Nu är eld i varje spis, varje spis, varje spis. Med julegröt och julegris, julegris, julegris. Stjärnorna de tindra så klara. Gossar låt oss lustiga vara. En gång blott om året så en fröjdefull jul vi få.
Variantes	
Notas	
Traducción al español	Staffan era un mozo de cuadra, mozo de cuadra, mozo de cuadra dio de beber a sus cinco potros, cinco potros, cinco potros las estrellas brillan con claridad chicos, seamos graciosos ¡sólo una vez al año tenemos una feliz Navidad!

	El quinto potro es gris manzana, gris manzana, gris manzana. Staffan lo monta él mismo, él mismo, él mismo las estrellas brillan con claridad chicos, seamos graciosos. ¡sólo una vez al año tenemos una feliz Navidad! Ahora hay fuego en cada chimenea, en cada chimenea, en cada chimenea con puré y cerdo navideño, cerdo navideño, cerdo navideño las estrellas brillan con claridad chicos, seamos graciosos ¡sólo una vez al año tenemos una feliz Navidad!
--	--

5.2.11.2. Análisis

A lo largo de la entrevista con los alumnos de la Sección Sueca, registramos siete temas en total, resultando una canción de sorteo que puede ser considerada al mismo tiempo como retahíla atrevida, una canción de palmas que puede ser considerada asimismo como canción de sorteo, una canción de palmas, una canción de sorteo y tres villancicos o canciones de Navidad.

Los alumnos de la Sección Sueca nos cuentan que en el recreo juegan a un juego llamado *épervier*, que ningún alumno o alumna de otra sección había mencionado hasta ahora. Consiste en que un alumno se la queda y se sitúa en medio del lugar en el que vayan a jugar. El grupo de niños que juegan se sitúa a su vez en un extremo del patio. Tan pronto como se dé la señal, que consiste en contar *Un, deux, trois, épervier!* todos los niños que juegan deberán cruzar el *campo de juego* y aquel que se la queda intentará atraparlos. En España, este juego es denominado el “Bulldog” o “La muralla”.

Para decidir quién se la queda, quién será el chat, cantan *À la déli délo* con los dedos, como los alumnos de las secciones sueca y española (véase ESP-023, SUE-004). Cuando solo juegan dos jugadores, deciden quién se la queda jugando a *la main blanche*: uno de los niños dice *Je suis en bas et tu es en haut* (*Yo estoy arriba y tú estás abajo*). Una persona elige diciendo: *Je sauve ou je tue* (*Yo salvo o yo mato*). Y decide que el que está abajo es el que mata: el *chat*, (que será quien se la queda), y el que está arriba es el que se salva. Son sobre todo las chicas quienes juegan a esto.

Los alumnos de las secciones sueca, danesa y noruega suelen jugar juntos, ya que se comprenden en sus respectivas lenguas maternas. No obstante, nos cuentan que, si bien sus

idiomas se asemejan, el vocabulario de los tres idiomas no siempre es el mismo, variando en ocasiones de uno a otro, como es lógico.

Los alumnos de la Sección Sueca nos cuentan que, en sus clases de sección, cada semana se dedica al estudio de una letra, así que durante una semana estudian y cantan a partir de esa letra. El enfoque de su sección según los niños es eminentemente lúdico, ya que afirman que *no trabajan*. En cuanto a juegos, una vez que comenzamos a entrevistarles nos confiesan que no conocen la gallina ciega y que no tienen costumbre de cantar cuando salen de viaje ni de excursión. Cuando juegan a juegos de palmas -sobre todo las niñas- cantan *Un abricot tombé à l'eau / c'est rigolo mais c'est pas beau*.

Resulta curioso comprobar que los alumnos de esta sección no juegan a la comba. Afirman que conocen el elástico, pero en una variante nueva que consiste en que uno de ellos se mete dentro de una goma elástica y cierra los ojos. A continuación, atrapa a un compañero, dice cómo cree que se llama dicho compañero y, si acierta, será este quien realice la misma acción. Si no acierta, seguirá siendo él o ella quien se la quede (el chat).

Para decidir quién se la queda, cantan una canción que hemos denominado *Pikachu*, que cantan mientras hacen juegos de palmas y repiten *Pikachu*, *Pikachu a*, *Pikachu b*, *Pikachu c*. También con la finalidad de decidir quién será el chat, hacen lo que ellos llaman *la plouf* con los pies, mientras cantan una retahíla atrevida que dice así: *Pikachu va au marché, il achète trois petits bébés: un qui pue, un qui pète, un qui sens la cigarette* (Pikachu va al mercado y compra tres bebés: uno que apesta, otro que se tira pedos, otro que huele a tabaco). Debido a la letra de esta canción de sorteo, hemos decidido clasificarla igualmente como retahíla atrevida, exactamente como sucedió en la Sección Sueca (véase SUE-001). Los alumnos neerlandeses nos cuentan que conocen otra retahíla atrevida que se llama *caca saucisse* (caca salchicha), pero les da vergüenza cantárnosla.

Asimismo, nos cuentan (los niños, no las niñas) que conocen el juego de polis y cacos (*polices et voleurs*) si bien nunca han jugado a este juego. Son los niños, más que las niñas, quienes conocen canciones en sueco, si bien las que conocen están relacionadas con la temática de Navidad. Sin embargo, una de las niñas del grupo nos canta una canción dedicada a Santa Lucía: se trata de una canción típicamente navideña que, aunque no es una nana, su padre se la cantaba para dormir cuando ella era más pequeña. Da la casualidad de que celebran la festividad de Santa Lucía un poco antes de Navidad: el 13 de diciembre, justo el día en que les entrevistó. Por lo tanto, hoy en la Sección Sueca cantan la canción que la niña nos ha cantado. El resto de los alumnos conoce la canción, pero no la letra en su totalidad.

Para finalizar, todo el grupo de alumnos nos canta otra canción de Navidad llamada *Lusse Lelle*, también dedicada a Santa Lucía.

6. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DEL REPERTORIO COMÚN INTERNACIONAL

Antes de entrar en el análisis del repertorio común internacional que hemos presentado en el capítulo anterior, nos gustaría recordar que, debido a las características de este estudio, decidimos recolectar solo un repertorio espontáneo —superficial en la memoria—, realizado para recoger únicamente las canciones que los niños poseen a flor de piel, aquellas que son capaces de repetir en una breve entrevista grupal. Es decir, no se trata de un repertorio completo de la poesía oral conocida por estos niños y por lo tanto nuestro análisis es consciente de este hecho. Es obvio, pues, que una recolección menos “extensiva” y más “intensiva” del repertorio oral de un grupo de alumnos, podría haber dado unos resultados diferentes, seguramente con ventajas diferenciales, aunque también con desventajas con respecto al presente estudio.

6.1. Análisis contrastivo de los repertorios de memoria oral poética de los niños de las diferentes secciones

Así pues, a modo de introducción, que todo lo que hemos recogido en nuestra investigación es lo más significativo, es todo aquello que ha aflorado y que la infancia posee a flor de piel.

Los alumnos que hemos entrevistado, procedentes de las once secciones de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, nos han aportado la tradición oral más reveladora tanto de sus orígenes como del contexto en el que se desarrolla su vida escolar y social.

Una vez detallados los respectivos repertorios de literatura oral infantil que nos proporcionó el alumnado de las distintas secciones entrevistadas, procedemos a realizar un análisis en el que contrastaremos dichos repertorios, poniendo de manifiesto aquellos aspectos que consideramos comparables entre secciones, es decir, aquellas similitudes y diferencias que han emergido a lo largo de las entrevistas realizadas a los alumnos.

Como ya dijimos con anterioridad, decidimos excluir de esta clasificación tanto las oraciones como las rogativas por motivos de laicidad en el contexto educativo francés. Sin embargo, sí hemos incluido los villancicos o canciones de Navidad, ya que consideramos que, en ambos casos, los alumnos las perciben como parte del folclore de sus respectivas culturas de origen. Las consideramos más como canciones festivas que, en este contexto, conectan a los niños con las festividades propias de dichas culturas, despojándolas por tanto del carácter religioso que los adultos les podamos conferir.

Añadimos la categoría de himno puesto que fueron dos las secciones (japonesa y noruega) en las que los alumnos nos cantaron de manera espontánea el himno de sus respectivos países, por lo que consideramos oportuno incluirlos. No suele aparecer en las clasificaciones españolas ya que en el nuestro no existe letra. También hemos añadido la categoría de canciones de cumpleaños.

6.1.1. Retahílas

Hablábamos en el capítulo 4 sobre las retahílas, adoptando como válida la definición que de ellas nos aporta Sotelo (2021), según la cual una retahíla se refiere a juegos sonoros y rítmicos de palabras con o sin sentido, en los que se envía un mensaje especial o se trabajan ciertos valores. Estas, en ocasiones, aparecen definidas como poemas en los que se entremezclan el juego con el ritmo y la rima.

En palabras de Ana Pelegrín:

En las colecciones actuales el término retahíla aflora para denominar juegos y situaciones diversas: en las palabras del aprendizaje poético—corporal del niño pequeño, en las suertes o sorteo precedente al juego, en las palabras mágicas, en las letras sin ton ni son, en lo que se dice al saltar a horcajadas sobre otro, al saltar la comba; retahílas para pellizcar manos, para las letras acumulativas y en otros diversos ejemplos. En el intento de clasificar los juegos—rimas en el aspecto del texto (verbal—gestual), propongo bajo la denominación de retahíla a los textos que, sin ser adivinanzas, canciones ni romances, enriquecen la múltiple y multiforme poesía oral infantil (Pelegrín, 1996).

Por su parte, María Jesús Ruiz utiliza el término retahíla, según sus propias palabras, en el sentido que Ana Pelegrín le asigna: “la retahíla es la poesía lúdica, de escasos o múltiples elementos; el decir poético de los niños, de escasa comprensión lógica. La palabra acompaña al juego, convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como un juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fónicas” (Pelegrín, 1996).

Continúa la autora afirmando que la retahíla, por tanto, no es ni una adivinanza, ni una canción lírica o narrativa, ni un romance. Bajo la denominación de retahíla pueden agruparse multitud de formas cambiantes de letras, cantarcillos, rimas, juegos, dichos, fórmulas o patrañas, que se van modificando para adaptarse al juego, toda vez que componen un repertorio heterogéneo, pero al mismo tiempo fácilmente identificable con otras variantes de la cultura

popular europea: las *comptines* francesas, las *lenga lenga* portuguesas o las *filastrocche* italianas.

A este respecto, numerosos autores han defendido el uso de las retahílas en la etapa de la Educación Infantil —aquella que oscila entre el nacimiento del niño y sus seis años de edad— así como en la etapa de la Educación Primaria (en la educación española, aquella que abarca de los 6 a los 12 años), argumentando como en el caso de Colomer (1998) que la utilización de retahílas favorece la memorización, así como el desarrollo del ritmo y del gusto por la palabra en el niño. A su vez, Ana Pelegrín (1999) se erige en una de las mayores defensoras del uso de las retahílas en la infancia, por cuanto forman parte del folclore oral, ya que, en su opinión, contribuyen a la socialización del alumno, así como a su proceso de adquisición del lenguaje y al desarrollo de su sentido estético.

Por su parte también Bravo-Villasante (1973) aboga por ellas como parte importante de la literatura infantil, destacando su contribución al desarrollo lingüístico y cultural en el niño. Junto a ella, autores como Tejerina (2004) reflexionan sobre cómo los géneros del folclore infantil, entre los que incluimos las retahílas, estimulan tanto el aprendizaje oral como la memoria y la integración social del niño en el aula.

Por otro lado, autores como Cervera (1984) enfatizan la importancia de los juegos de palabras, de las adivinanzas y también las retahílas en el fomento de la creatividad y la conciencia fonológica en la infancia.

Para terminar, Díez Navarro (1998) defiende la incorporación de las retahílas y juegos de palabras, como parte de la poesía popular, en el aula de infantil.

Entre las múltiples retahílas recogidas a lo largo de nuestras entrevistas con el alumnado, únicamente una de ellas se repitió en varios casos: se trata concretamente del tema que podríamos titular como *Sorcière, sorcière*.

Dicho tema, curiosamente, (véase el punto 7.1.5.) nos lo cantaron los alumnos de las secciones danesa (véase DAN-004), española (véase ESP-018) y neerlandesa (véase NEER-004), contándonos que la utilizaban como una canción de comba. Sin embargo, los alumnos de la Sección Americana (véase AM-002) y los de la Sección Italiana (véase IT-014) nos la cantaron haciendo los gestos de los que la propia retahíla habla, pero no como canción para jugar a la comba.

6.1.2. Retahílas atrevidas

Nos decidimos a incluir la categoría de retahílas atrevidas, ya que, como docentes, somos conscientes del interés que las mismas suscitan entre el alumnado de los primeros cursos de la Educación Primaria. Son frecuentes, ya en el segundo ciclo de la Educación Infantil, las alusiones al *culo*, a los *pedos* y/o a la *caca*, por poner algunos ejemplos frecuentes que despiertan las carcajadas —unas veces tímidas, otras veces no tanto— de los alumnos más pequeños.

Sustentamos esta elección en las aportaciones que al respecto nos dan autores como del Campo Tejedor (2013) quien afirma que, si bien el *pedo* es motivo de bochorno, también lo es de risa, cuando es *soltado* en unos determinados contextos festivos. Pero si hay algún autor en el que apoyarnos para afirmar el interés que lo escatológico provoca en el público, sobre todo el infantil, ese es don Francisco de Quevedo, quien en su *Poema al pedo* deja más que claro que “por donde quiera que se suelta anda la risa y la chacota y se hunde la casa” dando a entender no que se pueda *soltar* donde se quiera, sino más bien que se *suelta* en casa, pudiendo nosotros establecer un cierto paralelismo entre la casa y la escuela, en la que los *peditos* en ocasiones encuentran su sitio.

Siguiendo a Cerrillo (1997), existe en la poesía lírica popular de tradición infantil un tipo de cantinelas cuyo fin es el de manifestar, públicamente la mayoría de las veces, la burla o mofa motivada ya sea por una actitud, un acontecimiento, un error o descuido o por un defecto físico de la persona que lo recibe, quien además sufre dicha mofa en sus propias carnes y al que se pretende provocar.

A este respecto contamos con numerosos estudiosos de la literatura infantil que han denominado de distintas maneras a dichas burlas. Comenzando por Rodríguez Marín (1981) y Castro Guisasola (1973), nombrados por Cerrillo (1997) y que las bautizaron como *pegas* y *dichos*, respectivamente. Bonifacio Gil (1974) las denomina burlas y burletas, mientras que Bravo-Villasante (1977), si bien evita utilizar el término burla, incluye algunas de ellas en sus colecciones, aunque camufladas tras el título de *retahílas para los juegos y fórmulas de la vida diaria*. Otros las califican como mentiras, bromas, disparates, patrañas... mientras que Celaya (1981) las nombra abiertamente como *burlas*, e incluye a los trabalenguas dentro de esta nomenclatura, argumentando que el trabalenguas puede ser entendido como burla, ya que en su dificultad de repetición estriba la voluntad del emisor de hacer fallar al receptor para, cuando dicho fallo ocurra, burlarse de él. Se trataría pues, de un juego de pega o burla, máxime si tenemos en cuenta, siempre siguiendo las aportaciones de Celaya (1981) que en ocasiones el

propio emisor ya ha hecho las veces de receptor burlado, considerando que ahora ha llegado su turno de burlarse de otros.

Otro cantar son las rimas que podríamos calificar como groseras o escatológicas, tal y como las clasifica Gonzalo Tobajas (2013), afirmando que “las palabras groseras, escatológicas, relativas a lo excrementicio, genital, etc., son marcas de identidad de la cultura cómica y paródica popular, muy especialmente de la juvenil y adolescente, aunque no solo”.

Algunos autores, como Ortiz y Gómez (2023) abordan la popularidad de las retahílas atrevidas entre el público infantil, analizando cómo ciertas retahílas, al subvertir estereotipos de género, resultan atractivas para los niños, fomentando su interés y participación. Resulta interesante leer la reflexión de Morón y Martínez cuando se plantean si *la eclosión de la llamada ‘educación en valores’ o el auge de lo ‘políticamente correcto’ no estarán condicionando en demasía la educación literaria que ofrecemos a nuestros alumnos* (Morón y Martínez, 2014, p. 40) citados por Ortiz y Gómez (2023).

María Eugenia Negrín (2021) apunta que, a este respecto, contamos con el disparate, lo que ella llama la expresión del humor o extravagancia de la razón, y que hace evocar a Pelegrín ciertos motivos de raíces medievales como serían los binomios razón-sinrazón u orden-desorden.

Como ejemplos de estas características nombra Negrín a los bestiarios fantásticos, los cuales mezclan animales con humanos, alternando los roles correspondientes a la edad y al sexo, confunden invirtiendo las funciones de las figuras naturales como por ejemplo el sol y la luna y ponen a disposición un escenario perfecto para todo tipo de situaciones fantásticas. La iconografía del mundo al revés representaría pues el equivalente de los motivos abordados en la tradición oral. Asimismo, los pliegos de *alehuyas* gozaban de mucha popularidad, teniendo el público infantil acceso a ellos en la España del siglo XIX.

Finalmente, como apunta la investigadora, ya se trate de disparate, despropósito o desorden, el mundo al revés no carece de significación, sino que posee en todos los casos un significado misterioso, en ocasiones profundo y casi siempre poco difícil de percibir, “enraizado en la trama de la cultura ancestral, en el mundo de insólitas asociaciones que impresionan la sensibilidad del niño”. Negrín (2021).

Pasamos a continuación a analizar aquellas retahílas atrevidas, presentes en el repertorio que nos cantaron los alumnos de las secciones entrevistadas, que se repitieron en dichas entrevistas.

Las secciones cuyo alumnado tenía conocimiento de la existencia de retahílas atrevidas son las siguientes (en orden alfabético): británica, española, italiana, japonesa, neerlandesa, portuguesa y sueca. Se trata por tanto de siete secciones de las once entrevistadas, lo cual parece querer decir que, en efecto, las retahílas atrevidas gozan de un cierto éxito entre el público infantil. Aquellas secciones cuyo alumnado no nos cantó retahílas atrevidas son la alemana, americana, danesa y noruega.

Comenzábamos nuestras entrevistas con los alumnos de la Sección Alemana, entrevista durante la que pudimos comprobar que ni los alumnos ni la propia docente declararon tener conocimiento de la existencia de retahílas atrevidas en su idioma, algo que no sucede en todas las secciones, como hemos podido observar. Sí existe por ejemplo en las secciones británica, española, italiana, japonesa, neerlandesa, portuguesa y sueca. Sin embargo, nosotros consideramos un tanto atrevida la letra de la siguiente canción de palmas que nos cantaron, por lo que entraría en nuestra clasificación como canción de palmas y retahíla atrevida:

Nicolás estaba en su cama, -ma, -ma,
con su mujer Isabel, -bel, -bel.
Isabel se rio,
su sostén reventó,
su vientre explotó,
un bebé andando salió.

Recordemos aquí que, para dichos alumnos, la versión de Cumpleaños feliz en la que añadían la frase *tienes un melocotón en tu pantalón* y que la versión de la canción de Navidad en la que le piden a San Nicolás *que se vaya si no tiene regalos*, constituían para ellos versiones lo suficientemente osadas. Esto nos puede resultar cuanto menos chocante si lo comparamos con la letra de esta retahíla que acabamos de reflejar e incluir en nuestra categoría “atrevida” sino también con las letras de las retahílas atrevidas que nos cantaron los alumnos de las secciones nombradas más arriba, en las que las alusiones escatológicas eran frecuentes.

Como apuntábamos en el momento de recoger los datos de nuestra entrevista con los alumnos de la sección americana, recordamos aquí que sus alumnos no parecían estar muy al tanto de las versiones atrevidas del repertorio infantil americano, si bien conocían su existencia una vez que les preguntamos por ellas.

Reiteramos aquí nuestro pequeño *temor* a que el profesor del grupo, que como decíamos actuó como portero a fin de permitirnos el acceso a los informantes, *sesgara* en cierta medida

nuestra investigación, ya que tal vez le interesaba aportarnos una idea positiva de su grupo de alumnos, que no olvidemos pertenecen no únicamente a un centro de excelencia educativa, sino también a la sección más prestigiosa en dicho liceo, y fundadora de este.

En relación con esto, cabe igualmente la posibilidad de que los alumnos de la sección americana considerasen a su profesor como una autoridad y no se atreviesen a contarnos aquellas versiones que este calificaba como *not nice* y que tal vez sí conociesen. Por todo ello podemos preguntarnos: ¿Manifiestan que no conocen las versiones escatológicas de algunas canciones porque no las conocen, o porque estaba su profesor delante, o incluso porque nuestra presencia les cohibía en cierta manera, considerándonos igualmente una autoridad? Un dato para tener en cuenta a este respecto es que ni siquiera sonrieron cuando les mencionamos algún ejemplo de retahíla atrevida: es más, parecían totalmente ajenos al efecto que estas retahílas suelen provocar en los niños de su edad.

A continuación, analizaremos las similitudes y diferencias entre las retahílas atrevidas que varios grupos de alumnos poseen en común dentro de su repertorio de tradición oral.

Los alumnos de la sección británica nos cantaron dos retahílas atrevidas, con un denominador común escatológico, tituladas ***Dig Dag Doo*** (BRIT-005) y ***Mohamed Cous Cous*** (BRIT-006). Nos centraremos en esta última retahíla, puesto que su letra resulta en parte muy similar a la canción de sorteo ***Scooby Doo***, de la que los alumnos de las secciones española, danesa y portuguesa se sirven para sortear y elegir quién se la queda, (es decir, quién será *le chat*). Véase a este respecto ESP-022, DAN-006, PT-005.

Apuntamos aquí que esta canción de sorteo sería igualmente considerada como canción de palmas y retahíla atrevida

Comparamos a continuación las letras de las cuatro versiones que los alumnos nos cantaron, en las que hemos señalado con negrita aquellas partes que coinciden en la totalidad de las versiones recogidas.

Tabla 11. *Mohamed Cous Cous* y *Scooby Doo*

Sección Británica	Sección Danesa	Sección Española	Sección Portuguesa
Mohamed cous cous Quand il pète, ça fait de la mousse	Scooby Doo est malade Je l’emmène à l’hôpital	Scooby Doo est malade Il va à l’hôpital L’hôpital est fermé	Scooby Doo est malade Il va à l’hôpital L’hôpital est fermé

Mohamed il est malade On l'emmène a l'hôpital L'hôpital est fermé Mohamed il va crever.	L'hôpital est fermé Scooby Doo va cracher Au bout de trois Un deux trois C'est toi qui es le chat Un deux trois.	Scooby Doo explose Au bout de trois Ce ne sera pas toi Un deux trois	Scooby Doo va exploser Au bout de trois Un, deux, trois Ce ne sera pas toi
--	--	--	---

Tabla 12. Traducción de Mohamed Cous Cous y Scooby Doo

Sección Británica	Sección Danesa	Sección Española	Sección Portuguesa
Mohamed Cuscús Cuando se tira un <i>pedo</i> , hace espuma. Mohamed está enfermo Lo llevan al hospital El hospital está cerrado Mohamed va a explotar.	Scooby Doo está enfermo Yo lo llevo al hospital El hospital está cerrado Scooby Doo va a escupir Al contar tres Tú te la quedarás Un, dos, tres.	Scooby Doo está enfermo Va al hospital El hospital está cerrado Scooby Doo explota Al contar tres No serás tú Un, dos, tres.	Scooby Doo está enfermo Va al hospital El hospital está cerrado Scooby Doo va a explotar Al contar tres Un, dos, tres No serás tú.

Los alumnos de la Sección Británica, además de esta retahíla que comparten con sus compañeros de otras secciones, como acabamos de ver, nos cantaron la retahíla atrevida *Dig Dag Doo* (véase BR-005).

Por otra parte, los alumnos de las secciones neerlandesa y sueca comparten la retahíla atrevida titulada *Pikachu* (ver NEER-002 y SUE-001) con la misma letra y ambas calificadas igualmente como canciones de sorteo, ya que ayudan a los alumnos a elegir quién *se la queda*.

Tabla 13. *Pikachu*

Sección Neerlandesa	Sección Sueca
Pikachu va au marché Il achète trois petits bébés Un qui pue Un qui pète Un qui sens la cigarette.	Pikachu va au marché Il achète trois petits bébés Un qui pue Un qui pète Un qui sens la cigarette.

Tabla 14. *Traducción de Pikachu*

Sección Neerlandesa	Sección Sueca
Pikachu va al mercado Y compra tres bebés Uno que apesta Uno que se tira pedos Otro que huele a tabaco.	Pikachu va al mercado Y compra tres bebés Uno que apesta Uno que se tira pedos Otro que huele a tabaco.

Otra retahíla atrevida compartida por dos secciones, en este caso la neerlandesa y la española (véase NEER 001, ESP 010), es la que podríamos titular *Une femme toute nue dans la rue*, reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 15. *Une femme toute nue dans la rue*

Sección Neerlandesa	Sección Española
As-tu déjà vu une femme toute nue dans la rue ?	As-tu déjà vu Une femme toute nue dans la rue ? De quelle couleur était son cul ?

Tabla 16. *Traducción de Une femme toute nue dans la rue*

Sección Neerlandesa	Sección Española
¿Has visto ya a una señora desnuda por la calle?	¿Has visto ya a una mujer desnuda por la calle? ¿De qué color era su culo?

6.1.3. Canciones de palmas

Consideramos oportuno recordar aquí las palabras de Bravo-Villasante que reflejábamos en el capítulo 4, cuando afirma que, en las canciones de corro, de comba, de palmas o de sorteo, el niño pasa a ser tanto emisor como protagonista y destinatario de estas. Señala la autora a este respecto que dichas composiciones líricas poseen la característica específica de ser transmitidas de niño a niño, sin que tengan la posibilidad de ser contaminadas por la intervención del adulto.

Las canciones de palmas se han dado en llamar igualmente juegos de manos, y han sido ampliamente estudiadas ya que nadie duda a estas alturas de su valor educativo, especialmente en los ámbitos relacionados con el desarrollo del ritmo, la coordinación motriz, la socialización y las habilidades lingüísticas en los niños.

Ana Pelegrín (1992) incluye en su tesis titulada *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil* ejemplos de canciones de palmas, a la vez que analiza su función formadora, rítmica y social en la tradición oral. No queremos dejar de señalar aquí que los juegos de palmas se caracterizan por ser juegos de carácter psicomotor que poseen un alto valor cognitivo. Se trata de juegos en los que el participante descubre el valor del otro, desde el punto de vista de las habilidades motrices y su esquema corporal, así como por los valores, el trabajo cooperativo y el desarrollo afectivo social (Andreu, González y Romero, 2024).

Una vez realizada la correspondiente introducción a los juegos de palmas, comenzaremos este apartado con las entrevistas de los alumnos de las secciones japonesa y británica, que son los únicos de entre las once secciones internacionales que juegan a juegos de palmas sin cantar. Los alumnos británicos llaman a este juego *Zero zero sept sept*, si bien este es el título de una canción de palmas que nos han cantado alumnos de cuatro secciones, como veremos más adelante, que efectivamente tiene una letra determinada (que no cantan los británicos, aunque sí la conozcan).

Los alumnos de la Sección Japonesa, al igual que los alumnos de la Sección Italiana, hacen juegos de palmas mientras cantan *Yankee Doodle*, canción de palmas que se canta sobre la melodía de una canción patriótica estadounidense (véase IT-010 y JAP-002). Resulta llamativo que en la sección japonesa son únicamente los niños —y ninguna niña— quienes realizan los juegos de palmas, demostrando una excelente capacidad de coordinación motora ya que realizan movimientos muy rápidos y precisos.

A su vez, nos resulta curioso comprobar que las niñas de la sección italiana cantan en japonés a la vez que realizan los juegos de palmas, lo cual nos parece de una dificultad notable si tenemos en cuenta que son alumnas de origen italiano escolarizadas en un entorno

francófono. Ante nuestra sorpresa, nos cuentan que han conocido esta canción a través de sus amigas de la sección japonesa. Nótese que, al entrevistar a los alumnos de la sección japonesa, únicamente los chicos jugaban a juegos de palmas, pero en este caso son chicas las que han mostrado a las alumnas italianas esta canción.

En España, en los años 80, existió una versión de esta canción cantada por los Pitufos, llamada *El pitufo y los indios*, en clara alusión al origen de la canción *Yankee Doodle*, cuyo estribillo dice así:

Oh pitufo ven aquí

Oh pitufo vuelve

Ten cuidado con los sioux, apaches y comanches.

A continuación, enumeramos aquí las canciones de palmas compartidas por los alumnos de distintas secciones. Comenzaremos por la más popular de entre ellas, que nos fue cantada por los niños y niñas de cinco secciones internacionales, llamada *Une noix de coco*. Las secciones que la cantan para hacer juegos de palmas son las siguientes: la Sección Británica (BR-008), la Sección Española (ESP-014), la Sección Danesa (DAN-003), la Sección Italiana (IT-011) y la Sección Sueca (SU-003).

Cabe destacar aquí que las versiones cantadas por el alumnado de estas secciones difieren en ciertos aspectos, como hemos ido viendo a la hora de analizar cada canción. Aportamos a este respecto una tabla con las distintas versiones encontradas, a fin de hacer más fácil su comparación:

Tabla 17. *Une noix de coco*

Sección Británica	Sección Española	Sección Danesa	Sección Italiana	Sección Sueca
Une noix de coco Tombée à l'eau. C'est rigolo Mais c'est pas beau. Un lasticot	Une noix de coco Qui tombe à l'eau C'est rigolo mais c'est pas drôle	Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau. Variante :	Une noix de coco tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau.	Un abricot tombé à l'eau C'est rigolo, mais c'est pas beau Un ---- tombé à l'eau

C'est un cochon Qui est tombé à l'asticot. Variante : Une noix de coco <i>qui tombe</i> à l'eau.	Un doigt d'honneur c'est rigolo Mais c'est pas beau. Variantes : Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo mais c'est pas drôle -- Un petit cochon dans un tuyau c'est rigolo Mais c'est pas beau -- Un haricot qui fait dodo c'est rigolo Mais c'est pas beau -- Une vache qui pisse dans un tonneau C'est rigolo	Une noix de coco Tombée à l'eau C'est rigolo Mais c'est pas beau. Un petit cochon Au bord de l'eau (no sabe acabarla).	C'est rigolo, mais c'est pas beau.
--	---	--	---

	Mais c'est pas beau --			
--	------------------------------	--	--	--

Tabla 18. Traducción de *Une noix de coco*

Sección Británica	Sección Española	Sección Danesa	Sección Italiana	Sección Sueca
Un coco Que se ha caído al agua. Es gracioso Pero no es bonito Un chicle Es un cerdo Que se ha caído En un gusano. Variante: Un coco que cae al agua.	Un coco Que se ha caído al agua Es gracioso Pero no es bonito. Sacar el dedo Es gracioso Pero no es bonito. Variantes: Un coco caído al agua Es curioso, pero no es gracioso -- Un cerdito en una tubería es gracioso, pero no es bonito. -- Una alubia que duerme la siesta es	Un coco Que se ha caído al agua Es gracioso Pero no es bonito. Variante: Un coco Que se ha caído al agua Es gracioso Pero no es bonito. Un cerdito al borde del agua... (no sabe acabarla)	Un coco Que se ha caído al agua Es gracioso Pero no es bonito.	Un albaricoque Que se ha caído al agua Es gracioso Pero no es bonito. Un ---- que se ha caído en el agua es gracioso pero no es bonito.

	gracioso, pero no es bonito. -- Una vaca que hace pis en un tonel es gracioso, pero no es bonito.			
--	--	--	--	--

Observamos que la versión aportada por los alumnos de la Sección Británica difiere del resto de versiones. En esta, nos hablan de un chicle (*lasticot*) que se forma cuando un cerdito se cae/mezcla con un gusano. A este respecto encontramos la existencia de una canción infantil francesa llamada *Le petit cochon* que, en una de sus estrofas, dice así *Le cochon, le cochon / a trouvé un asticot (el cerdito, el cerdito, ha encontrado un gusanito)* que podría estar relacionado con este giro en la letra de la canción.

Los niños y niñas de la Sección Española nos cantaron diversas variantes de esta canción, entre las cuales también encontramos una que nos habla de un *cochon* (cerdo):

*Un petit cochon dans un tuyau c'est rigolo
Mais c'est pas beau.*

Igualmente cabe destacar aquí que nos cantaron una versión que podríamos calificar de atrevida, puesto que habla del *doigt d'honneur*, que traducido al español es el equivalente a *sacar el dedo*.

Por su parte, los alumnos de la sección sueca cambian el *coco* por un melocotón (*abricot*) asemejándose fonéticamente esta versión un poco más a la aportada por los alumnos de la sección británica.

Otra canción de palmas compartida por varias secciones (en este caso cinco) es *Zero zero sept sept*, cantada por los alumnos de las secciones americana, británica, danesa, española y neerlandesa (véase AM-003, DAN-008, ESP-013 y NEER-006).

Destacamos aquí que los alumnos de la sección británica la cantan sin letra, limitándose a realizar los movimientos correspondientes al juego de palmas. Asimismo, los alumnos de la sección danesa la utilizan como canción de juegos en general.

A continuación, exponemos las distintas versiones encontradas:

Tabla 19. *Zéro zéro sept sept*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Danesa	Sección Española	Sección Neerlandesa
Zéro zéro Sept sept (repetido x veces) Variante: Zero Zero Seven seven	Zéro zéro Sept sept (repetido x veces)	Zéro zéro Sept sept (repetido x veces)	Zéro zéro Sept sept (repetido x veces)	Zéro zéro Sept sept (repetido x veces)

Tabla 20. *Traducción de Zéro zéro sept sept*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Danesa	Sección Española	Sección Neerlandesa
Cero, cero, siete, siete Variante: Cero, cero, siete, siete	Cero, cero, siete, siete	Cero, cero, siete, siete	Cero, cero, siete, siete	Cero, cero, siete, siete

Los alumnos de las secciones española (ESP-015) y neerlandesa (NEER-003) cantan una canción de palmas que dice así:

Tabla 21. *Trois p'tits chats*

Sección Española	Sección Neerlandesa
Trois p'tits chats Trois p'tits chats Trois p'tits chats chats chats Chapeau de paille Chapeau de paille	Trois p'tits chats Trois p'tits chats Trois p'tits chats chats chat Chapeau de paille Chapeau de paille

Chapeau de paille paille paille	Chapeau de paille paille paille
Paillason	Paillason
Paillason	Paillason
Paillason son son	Paillason son son
Somnambule	Somnambule
Somnambule	Somnambule
Somnambule bule bule	Somnambule bule bule
	Bulletin
Bulletin	Bulletin
Bulletin	Bulletin tin tin
Bulletin tin tin	Tintamarre
	Tintamarre
Tintamarre	Tintamarre
Tintamarre	Marre marre
Tintamarre	
Marre marre	
Marabou	
Marabou	
Marabou bou bou	
Bouticelle	
Bouticelle	
Bouticelle celle celle	

Tabla 22. Traducción de *Trois p'tits chats*

Sección Española	Sección Neerlandesa
Tres gatitos	Tres gatitos
Tres gatitos	Tres gatitos
Tres gatitos itos itos	Tres gatitos itos itos
Sombrero de paja	Sombrero de paja
Sombrero de paja	Sombrero de paja

sombrero de paja aja aja	sombrero de paja aja aja
Un felpudo	Un felpudo
Un felpudo	Un felpudo
Un felpudo udo udo	Un felpudo udo udo
Sonámbulo	Sonámbulo
Sonámbulo	Sonámbulo
Sonámbulo ulo ulo ulo	Sonámbulo ulo ulo ulo
Boletín	Boletín
Boletín	Boletín
Boletín tin tin	Boletín tin tin
Un estruendo	Un estruendo
Un estruendo	Un estruendo
Un estruendo endo endo endo	Un estruendo endo endo
Marabú	
Marabú	
Marabú bu bu	
Trocito de cadena	
Trocito de cadena	
Trocito de cadena ena ena	

Tabla 23. *Yankee Doodle*

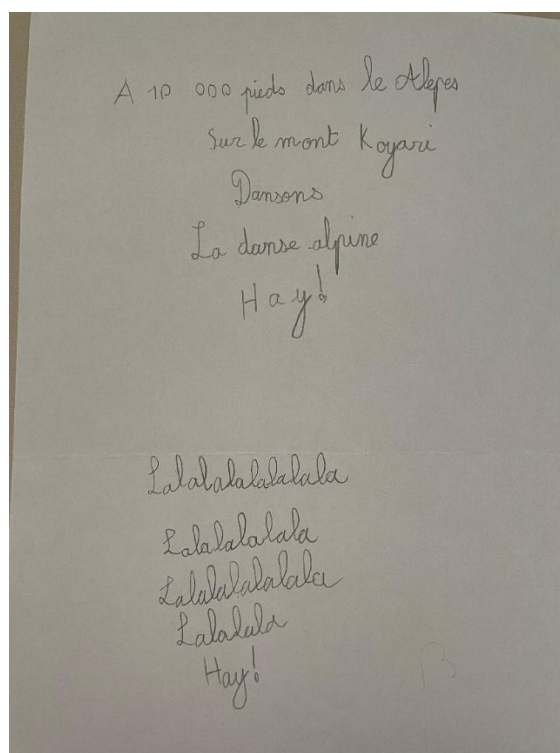
Sección Italiana	Sección Japonesa
Arupusu ichiman jaku koyari no ue de	Arupusu ichiman jaku koyari no ue de
Arupen odori wo sa odorimasho	Arupen odori wo sa odorimasho
La lalala lan lan lan lan	La lalala lan lan lan lan
La lalala lan lan lan	La lalala lan lan lan
La lalala lan lan lan	La lalala lan lan lan
Lan lan lan lan lan lan he!	Lan lan lan lan lan lan he!

Tabla 24. *Traducción de Yankee Doodle*

Sección Italiana	Sección Japonesa
-------------------------	-------------------------

10.000 pies arriba de los Alpes En lo alto del monte Koyari Hagamos todos la danza alpina, En lo alto del monte Koyari ¡Hey!	10.000 pies arriba de los Alpes En lo alto del monte Koyari Hagamos todos la danza alpina, En lo alto del monte Koyari ¡Hey!
--	--

Figura 47. Letra de *Yankee Doodle* en francés



Fuente: elaboración propia

6.1.4. Canciones de estimulación

Las canciones de estimulación en los campos de la educación infantil y de la educación primaria —también llamadas canciones de estimulación temprana o canciones para el desarrollo infantil— son utilizadas tanto en el ámbito educativo como en el familiar para fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico y motriz en los primeros años del niño.

A este respecto no podemos dejar de nombrar aquí a Zoltán Kodály y su obra *El método Kodály: educación musical temprana*, publicado en Hungría en la primera mitad del siglo XX e incluido por la UNESCO en la lista de Patrimonio Cultural Inmaterial en 2016, la cual

constituye una base teórica para el uso de canciones simples y repetitivas en la estimulación auditiva y emocional de los niños.

Si bien registramos dos canciones de estimulación a lo largo de nuestras entrevistas (véase AL-002 y ESP-015) no pudimos establecer similitudes entre las melodías o textos de las mismas, por lo que no podemos aportarlas en este apartado a fin de establecer semejanzas y diferencias entre ellas.

6.1.5. Canciones de comba

Retomamos una vez más las palabras de Bravo-Villasante que ya recordábamos en el apartado 7.1.3. dedicado a las canciones de palmas, cuando decíamos que, en dichas canciones, así como en las de corro, de comba o de sorteo, el niño pasa a ser emisor, protagonista y destinatario

Las canciones de comba (también llamadas canciones para saltar a la cuerda) forman parte del folclore infantil y tienen un importante valor educativo. Son utilizadas para desarrollar el ritmo, la coordinación motriz, la memoria, la socialización y el lenguaje en contextos lúdicos.

Ana Pelegrín en su obra *La aventura de oír* (1999) recoge numerosas canciones de comba y analiza su valor rítmico, lingüístico y cultural en la infancia. Por su parte, Tejerina Lobo, I. (2004) examina cómo las canciones tradicionales (incluidas las de comba) favorecen en el niño la adquisición de competencias lingüísticas y sociales.

A modo de curiosidad apuntamos que, en la sección portuguesa y en la neerlandesa, tanto niños como niñas juegan a la comba. En la Sección Española, sin embargo, lo hacen solamente las niñas. Ya hablamos más arriba (véase el punto 7.1.1.) de cómo los alumnos de la Sección Americana cantaban esta canción no como canción de comba sino como retahíla, con una letra idéntica a la que nos cantaron los alumnos de la Sección Española (véase AM-002, DAN-004, ESP-018, IT-014 y NEER-004).

Tabla 25. *Sorcière, sorcière*

Sección Americana	Sección Danesa	Sección Española	Sección Italiana	Sección Neerlandesa
Sorcière sorcière, Mets les mains en l'air.	Sorcière sorcière Les mains en l'air	Sorcière, sorcière Mets les mains en l'air	Sorcière, sorcière Les mains en l'air	Sorcière, sorcière Les mains en l'air

Sorcière sorcière, Mets les mains par terre Sorcière sorcière, Fais un tourbillon. Sorcière sorcière, Sors de ta maison	Sorcière sorcière Les mains par terre	Sorcière, sorcière Mets les mains par terre Sorcière, sorcière Fais un tourbillon. Sorcière, sorcière Sors de ta maison	Sorcière, sorcière Les mains par terre	Sorcière, sorcière Les mains par terre Sorcière, sorcière Fais un tourbillon Sorcière, sorcière Sors de ta maison
--	--	--	---	--

Tabla 26. Traducción de *Sorcière, sorcière*

Sección Americana	Sección Danesa	Sección Española	Sección Italiana	Sección Neerlandesa
Bruja, bruja, manos arriba Bruja, bruja, manos abajo. Bruja, bruja, date la vuelta. Bruja, bruja, sal de tu casa.	Bruja, bruja manos arriba Bruja, bruja manos abajo.	Bruja, bruja manos arriba Bruja, bruja manos abajo Bruja, bruja date la vuelta Bruja, bruja sal de tu casa.	Bruja, bruja manos arriba Bruja, bruja, manos al suelo.	Bruja, bruja manos arriba Bruja, bruja manos abajo Bruja, bruja date la vuelta Bruja, bruja sal de tu casa.

A continuación, Teddy Bear es una canción de comba en lengua inglesa, compartida por los alumnos de las secciones americana y británica. Se trata de la única canción de comba en una lengua diferente al francés y compartida por alumnos de secciones diferentes. Si bien la canción va indicando una serie de acciones a realizar, los alumnos la utilizan para saltar a la comba (véase AM-004 y BR-009).

En este sentido, nos gustaría recordar aquí lo que ya apuntábamos en el capítulo 6: que esta canción de comba muestra semejanzas con la retahíla —o canción de comba— que acabamos de ver titulada *Sorcière*. Dicha retahíla o canción de comba —pues dependiendo de la sección entrevistada, los alumnos la emplean con una u otra finalidad— contiene en su letra una serie de acciones que los niños realizan mientras cantan, y que guardan una gran semejanza entre ellas, como podemos ver a continuación.

Tabla 27. *Teddy Bear*

Sección Americana	Sección Británica
Teddy bear, teddy bear	Teddy bear, teddy bear
Turn around.	Turn around.
Teddy bear, teddy bear	Teddy bear, teddy bear
Touch the ground	Touch the ground.
	Teddy bear, teddy bear
	Walk at the stairs.
	Teddy bear, teddy bear
	Go to bed.

Tabla 28. *Traducción de Teddy Bear*

Sección Americana	Sección Británica
Osito de peluche, osito de peluche	Osito de peluche, osito de peluche
date la vuelta	date la vuelta
osito de peluche, osito de peluche	osito de peluche, osito de peluche
toca el suelo.	toca el suelo.
	osito de peluche, osito de peluche
	camina hacia la escalera
	osito de peluche, osito de peluche
	vete a la cama.

La siguiente canción de comba nos la cantaron los alumnos de las secciones española e italiana. Nos contaron que la utilizaban para jugar con la cuerda (véase ESP-019, IT-013). Las alumnas de la Sección Italiana nos cuentan que hacen gestos cruzando las manos al cantarla, y que únicamente las niñas juegan a este juego. Juegan igualmente a otra canción de comba llamada

Bébé, quel âge as-tu? (véase IT-014) en la que realizan exactamente los mismos gestos que al cantar *Habiller, deshabiller*.

Tabla 29. *Habiller deshabiller*

Sección Española	Sección Italiana
Habiller	Habiller
Deshabiller	Deshabiller
Embrasser	Embrasser
Éliminer	Éliminer

Tabla 30. *Traducción de Habiller deshabiller*

Sección Española	Sección Italiana
Vestir	Vestir
Desvestir	Desvestir
Besar	Besar
Eliminar	Eliminar

6.1.6. Canciones de sorteo

Las canciones de sorteo, también conocidas como *rimas de elección*, *rimas eliminatorias* o *versos para echar a suertes*, constituyen una parte fundamental del folclore infantil.

Estas canciones son utilizadas para seleccionar a alguien en un juego, y su valor educativo ha sido estudiado en relación con elementos tales como la oralidad, el ritmo, la memoria, el aprendizaje implícito de estructuras lingüísticas que conllevan, así como la socialización de los niños en su infancia.

Ceballos Viro (2016) las denomina *Canciones de juegos y de sorteo* y apunta que una parte inmensa del repertorio poético oral infantil se halla vinculado a juegos tradicionales, para lo que la elección de suertes, destinada a escoger quién “la liga” o “se la queda”, se suele realizar mediante retahílas rimadas como por ejemplo “Pito, pito, / gorgorito”, “En un café / se rifa un pez”, etc.

Encontramos una canción de sorteo compartida por los alumnos de cinco secciones: la cantan los alumnos de las secciones alemana (véase AL-015) española (véase ESP-021), japonesa (véase JAP-003), neerlandesa (véase NEER-005) y noruega (véase NOR-001).

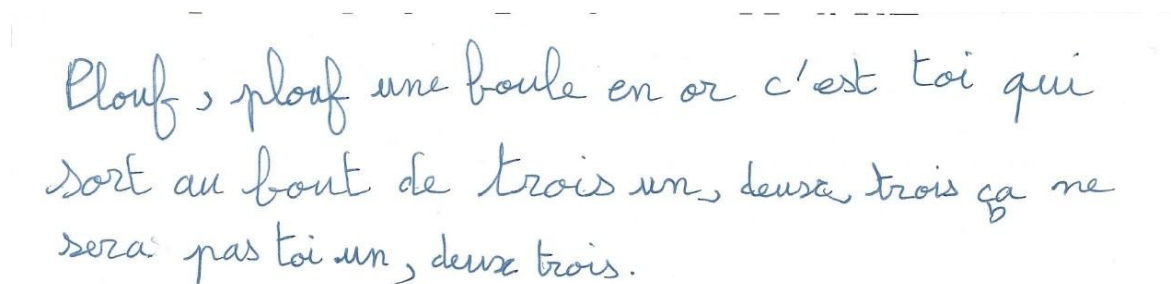
Lo curioso en este caso —además del hecho de que son nada menos que cinco las secciones que nos la cantaron— es que en el comienzo de la canción, tanto los alumnos de las secciones alemana como los de la española dicen *Plouf, plouf* (recordemos a este respecto que *faire la plouf* significa en francés *elegir a quien se la queda / la liga*, mientras que los alumnos de la sección japonesa comienzan contando *Un, deux, trois* (*un, dos, tres*) para a continuación cantar *Plouf, plouf* al igual que los alemanes y españoles.

No lo hacen así los alumnos de las secciones neerlandesa y noruega, quienes comienzan a cantar la canción de sorteo de diferentes maneras. Obsérvese a continuación en negrita los versos compartidos por dichas secciones:

Tabla 31. *Une boule en or*

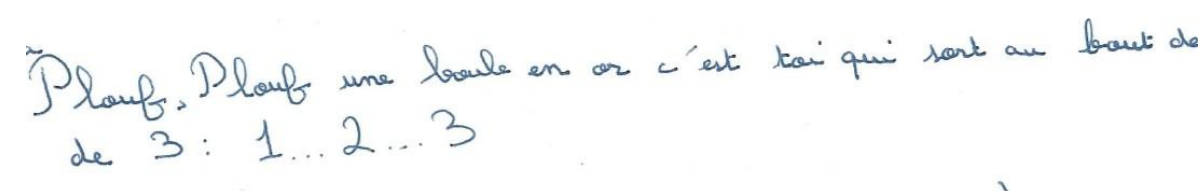
Sección Alemana	Sección Española	Sección Japonesa	Sección Neerlandesa	Sección Noruega
Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un deux trois Ce ne sera pas toi le chat!	Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un deux trois	Un, deux, trois Plouf plouf Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un, deux, trois	Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un, deux, trois.	Une boule en or C'est toi qui sors Au bout de trois Un, deux, trois, Ce ne sera pas toi le chat !

Figura 48. Letra de la canción de sorteo *Plouf plouf*



Fuente: elaboración propia

Figura 49. Letra de una versión diferente de la canción de sorteo *Plouf plouf*



Fuente: elaboración propia

Tabla 32. Traducción de *Une boule en or*

Sección Alemana	Sección Española	Sección Japonesa	Sección Neerlandesa	Sección Noruega
Pluf, pluf Una bola de oro Te toca a ti salir Cuando contemos tres Un, dos tres ¡No serás tú!	Pluf pluf Una bola dorada Eres tú el que sale Al contar tres Un, dos, tres.	Un, dos, tres Pluf pluf Una bola de oro. Eres tú el que sale Al contar tres Un, dos, tres.	Una bola de oro Eres tú quien se la queda Al contar tres Un, dos, tres.	Una bola dorada Eres tú quien sale Un, dos, tres No serás tú quien se la quede.

A continuación, veremos una canción de sorteo compartida por los alumnos de las secciones danesa, española y sueca. Dicha canción se basa en la repetición del mismo verso, inicial de una canción más larga y desconocida por los alumnos (véase DAN-007, ESP-023 y SUE-004) y que les sirve para elegir a aquel niño que *se la quedará / la ligará* en el juego.

Tabla 33. *À déli délo*

Sección Danesa	Sección Española	Sección Sueca
À la déli délo	À déli délo	À déli délo

Tabla 34. *Traducción de À déli délo*

Sección Danesa	Sección Española	Sección Sueca
À la déli délo	À déli délo	À déli délo

Para finalizar este apartado, hablaremos de una canción de sorteo muy popular en Estados Unidos, la cual también nos cantaron, con ciertas variaciones, los alumnos de la sección británica (véase AM-006 y BR-010).

A este respecto y, como nota curiosa, los alumnos de la Sección Neerlandesa nos aportaron lo que podríamos considerar su equivalente en los Países Bajos (véase NEER-008) una canción de sorteo consistente en una enumeración de verduras, con la misma melodía que las versiones de la canción de sorteo titulada *Eeny meeny moe* que nos cantaron los alumnos americanos y británicos.

Tabla 35. *Eeny meeny moe / Iene miene mutte*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Neerlandesa
Eenie, meenie, miney, moe, catch a tiger by the toe. If he hollers you let him go. Eenie, meenie, miney, moe.	Eeny, Meeny, Miny, Moe Catch a tiger by the toe don't let him go, Eeny, Meeny, Miny, Moe.	Iene miene mutte tien pond grutte tien pond kaas iene miene mutte is de baas maar jij kan de baas niet zijn want je bent nog veel te klein.

Tabla 36. Traducción de *Eeny meeny moe* / *Iene miene mutte*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Neerlandesa
Eenie, meenie, miney, moe, catch a tiger by the toe. If he hollers you let him go. Eenie, meenie, miney, moe.	Eeny, Meeny, Miny, Moe Catch a tiger by the toe don't let him go, Eeny, Meeny, Miny, Moe.	Iene miene mutte tien pond grutte tien pond kaas iene miene mutte is de baas maar jij kan de baas niet zijn want je bent nog veel te klein.

6.1.7. Canciones de cuna o nanas

Las canciones de cuna (también denominadas nanas) no solo tienen una función calmante o afectiva sobre los niños, sino que también poseen un valor educativo, especialmente en sus primeros años de vida. Se ha demostrado que fomentan el desarrollo del lenguaje, así como la memoria auditiva, el vínculo afectivo del niño con las personas que le rodean y la regulación emocional.

Siguiendo a Ceballos Viro (2016), las nanas materializan lo que Pelegrín (1992) llama “palabra nutricia”, al reforzar el vínculo de los bebés con sus padres (u otros adultos cuidadores). La funcionalidad de las nanas consiste sobre todo en acompañar el balanceo con el que se mece a los bebés para ayudarles a conciliar el sueño. Todas las nanas se acompañan de una melodía, que suele diferir de una región a otra.

Señala asimismo Ceballos Viro que la inmensa variedad temática de las nanas ha sido estudiada por autores como Tejero (2002) y López Tamés (1990). Entre esta temática destacamos la ponderación de la belleza del bebé, la amenaza con un personaje que se lleva a los niños que no se duermen (el coco, etc.), el cansancio del trabajo femenino en el hogar, la ausencia o pronta venida del padre, etc.

Comenzaremos este apartado con las canciones de cuna o nanas compartidas por el alumnado de distintas secciones. En este caso, la melodía de la popular canción de cuna española *Estrellita, dime tú*, la encontramos en la conocida *nursery rhyme* británica titulada *Twinkle, twinkle little star* (véase BR-011) y en una canción de comba cantada por los alumnos

de la sección alemana y que podríamos titular *A-b-c-d-e-f-g*, una canción destinada a recitar el abecedario (véase AL-005) pero que curiosamente comparte la melodía de las dos canciones de cuna o nanas que acabamos de mencionar.

Tabla 37. *Twinkle, twinkle little star*

Sección Alemana	Sección Británica
ABCDEFG HIJKLMNPO QRSTUVWXYZ	Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are. Up above the world so high Like a diamond in the sky. Twinkle, twinkle, little star How I wonder what you are.

Tabla 38. *Traducción de Twinkle, twinkle little star*

Sección Alemana	Sección Británica
ABCDEFG HIJKLMNPO QRSTUVWXYZ	Estrellita, ¿dónde estás? Me pregunto quién serás. En el cielo o en el mar Un diamante de verdad. Estrellita, ¿dónde estás? Me pregunto quién serás.

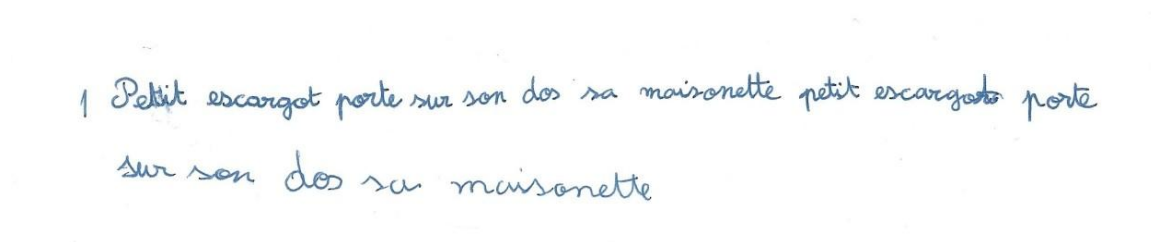
A continuación, una canción de cuna que nos cantaron los alumnos de las secciones italiana y española (véase ESP-026 e IT-004). Si bien comparten no solo título sino también la melodía, la letra de ambas no tiene demasiado en común.

Tabla 39. *Petit escargot*

Sección Española	Sección Italiana
Petit escargot Porte sur son dos Sa maisonnette Petit escargot	Petit escargot Sort sa tête Quand il pleut Papa escargot

Porte sur son dos Sa maisonnette.	Mets son joli chapeau Maman escargot Prépare à manger Et tous les trois vont se faire un beau pique-nique Et vite un bateau arrive En caoutchouc Vite on se sauve Dans la mer Petit escargot Il est l'heure de rentrer Faire un beau dodo.
--------------------------------------	---

Figura 50. Letra de la canción de cuna *Petit Escargot*



Fuente: elaboración propia

Tabla 40. Traducción de *Petit escargot*

Sección Española	Sección Italiana
Pequeño caracol, lleva su casita sobre su espalda Pequeño caracol, lleva su casita sobre su espalda.	Pequeño caracol Saca su cabeza Cuando llueve Papá caracol Se pone su elegante sombrero Mamá caracol Hace de comer Y los tres se van a hacer un bonito picnic Y rápido un barco llega Es de corcho

	Rápido se salvan En el mar Pequeño caracol Es hora de volver a casa A dormir una buena siesta.
--	---

Concluiremos este apartado dedicado a las canciones de cuna o nanas con dos versiones muy diferentes de la célebre canción de cuna española *Duérmete niño* compartidas por las secciones británica y española y que reflejamos a continuación (véase BR-012 y ESP-024).

En el caso de la canción de cuna británica, se trata de una nana que comparte la misma melodía de la canción de cuna o nana española *Duérmete niño*. Para poder continuarla, los alumnos precisaron de la ayuda de la profesora a partir del final del primer verso. Ni los niños ni la profesora conocían la existencia de una versión de esta nana en español.

La profesora de la Sección Británica nos contó que el origen de la letra de esta canción de cuna lo encontramos en aquellas mujeres que llevaban a sus hijos al campo cuando iban a trabajar y ataban sus cunitas a las ramas de los árboles para que el viento las meciera mientras ellas realizaban su labor.

Tabla 41. *Duérmete niño*

Sección Británica	Sección Española
Rock a bye baby, on the treetop, When the wind blows the cradle will rock. When the bough breaks the cradle will fall, And down will come baby, cradle and all.	Duérmete niño Duérmete ya Que viene el coco y te comerá.

Tabla 42. *Traducción de Duérmete niño*

Sección Británica	Sección Española
Mece al bebé, en la copa del árbol Cuando sople el viento la cuna se moverá.	Duérmete niño Duérmete ya

Cuando la rama se rompa, la cuna caerá, Y caerá el bebé, con su cuna y todo.	Que viene el coco y te comerá.
---	--------------------------------

6.1.8. Canciones de excursión

Las canciones de excursión forman parte asimismo del folclore infantil y se emplean tradicionalmente en contextos grupales como podrían ser las salidas escolares, los campamentos o las caminatas. Se suele pensar que estas canciones refuerzan la cohesión del grupo, a la vez que fomentan el ritmo, la memoria y el lenguaje, y hacen más lúdico el proceso de aprendizaje del niño fuera del aula.

Si bien cuatro de las once secciones entrevistadas nos cantaron canciones de excursión, ninguna de estas resultó ser una canción compartida por el alumnado de varias secciones, por lo que no las reflejaremos aquí (véase AL-010, ESP-026, ESP-027, ESP-028, ESP-029, IT-018 y PT-014). Sí podríamos concluir, sin embargo, que los alumnos españoles, italianos y portugueses tienen, una vez más, una cierta tendencia a conocer, compartir y cantarnos de canciones de este tipo, como ya veíamos en el apartado 7.1.2. dedicado a las retahílas atrevidas.

6.1.9. Canciones para juegos en general

Las canciones de juegos en general —incluyendo aquí a las canciones de palmas, de corro, las de comba, las de sorteo y las de excursión que acabamos de ver, entre otras— forman parte del folclore oral y son herramientas muy valiosas en el proceso educativo. A lo largo de los años se ha investigado su papel en el desarrollo del lenguaje, la coordinación, la socialización, la memoria, la identidad cultural y el aprendizaje lúdico.

Siguiendo a Ceballos Viro (2016) los textos literarios de los juegos tradicionales se han intentado clasificar de varias maneras (Medina, 1987, Pelegrín, 1992) si bien, como ya hemos visto en varias ocasiones a lo largo de nuestra investigación, muchas veces los versos que en un lugar se usan para la comba, en otro se usan para las palmas, de modo que resulta harto difícil poder realizar una categorización cerrada.

A lo largo de nuestra investigación hemos encontrado únicamente tres canciones de juegos en general: en las secciones alemana (véase AL-011), danesa (véase DAN-008) e italiana (véase IT-019). Al no tratarse de canciones compartidas por el alumnado de las distintas secciones, no procederemos a su análisis en este apartado.

6.1.10. Canciones infantiles

Las canciones infantiles han sido ampliamente reconocidas por su valor educativo en el desarrollo infantil, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha comprobado que estimulan el lenguaje, la memoria, el ritmo, la coordinación motora, la socialización y la expresión emocional en los niños.

Ceballos Viro (2016) las denomina “Canciones tradicionales y populares sin una atribución clara a juegos”. Siguiendo sus aportaciones en este sentido, podemos incluir aquí todas aquellas canciones que no se encuentran vinculadas indisolublemente a ningún juego ni tiempo concreto del año, ni poseen una complicación estructural especial. Su función consiste simplemente, por tanto, en el placer del propio canto. Como ejemplos de las mismas, Ceballos Viro aporta las populares «Tengo una muñeca / vestida de azul», «La Tarara», «¿Dónde vas, Alfonso XII?», «Mambrú», «Quisiera ser tan alta como la luna», «Vamos a contar mentiras», «Carrascal», «El conde Olinos», y un largo etcétera.

La célebre *Frère Jacques* es una canción infantil sin atribución definida compartida por los alumnos de tres secciones: la alemana, la española y la danesa (véase AL-014, ESP-008 y DAN 009). A modo de curiosidad, apuntaremos aquí que los alumnos de la sección americana reconocieron su melodía, pero no así la letra. Otra nota asimismo curiosa tuvo lugar cuando uno de los alumnos de la sección española, de madre argentina y padre francés, nos cantó la versión en español (titulada *Fray Santiago*).

Tabla 43. *Frère Jacques*

Sección Alemana	Sección Española (en francés)	Sección Española (en español de Argentina)	Sección Danesa
Bruder Jakob Bruder Jakob, Schläfst du noch? Schläfst du noch? Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken?	Frère Jacques Frère Jacques Dormez-vous ? Dormez-vous ? Sonnent les matines Sonnent les matines	Fray Santiago Fray Santiago Duérmase duérmase Suenan las campanas suenan las campanas	Mester Jakob, Mester Jakob sover du, sover du hører du at klokken, hører du at klokken,

Ding dang dong	Dim dam dum	Din dan dun	Bim bam bum
Ding dang dong.	Dim dam dum	Din dan dun.	Bim bam bum

Tabla 44. Traducción de Frère Jacques

Sección Alemana	Sección Española	Sección Danesa
Hermano Jacob	Fray Santiago Fray	Maestro Santiago,
Hermano Jacob,	Santiago	Maestro Santiago
¿Duerme usted?	¿Duerme usted?	¿Duerme usted?
¿Duerme usted?	¿Duerme usted?	¿Duerme usted?
¿No oye las	Suenan las	¿Oye las
campanas?	campanas	campanas? ¿Oye
¿No oye las	suenan las	las campanas?
campanas?	campanas	Bim bam bum
Ding dang dong	Din dan don	Bim bam bum
Ding dang dong.	Din dan don.	

Los alumnos de las secciones italiana y neerlandesa nos cantaron una canción infantil sin atribución definida cuanto menos curiosa, ya que bajo el título de La reine d'Espagne (La reina de España) nos habla de dicha reina y sus hijas, pero ninguno de los alumnos de la sección española tenía conocimiento de esta canción (véase IT-002, NEER-007). Como puede observarse en la tabla siguiente, las versiones cantadas por ambas secciones son idénticas:

Tabla 45. La reine d'Espagne

Sección Italiana	Sección Neerlandesa
La reine d'Espagne	La reine d'Espagne
Fait danser ses filles	Fait danser ses filles
La première fait cha cha cha	La première fait cha cha cha
La deuxième fait oh là là	La deuxième fait oh là là
La troisième fait un, deux, trois	La troisième fait un, deux, trois

Tabla 46. Traducción de *La reine d'Espagne*

Sección Italiana	Sección Neerlandesa
La reina de España	La reina de España
Hace bailar a sus hijas	Hace bailar a sus hijas
La primera hace cha cha cha	La primera hace <i>cha cha cha</i>
La segunda hace oh là là	La segunda hace <i>oh là là</i>
La tercera hace un, dos, tres.	La tercera hace un, dos, tres.

6.1.11. Villancicos o canciones de Navidad

Cuando hablamos de los villancicos o canciones de Navidad, no estamos hablando únicamente de una expresión cultural y religiosa, sino también de un recurso educativo que nos puede resultar muy valioso en el aula. En la educación infantil y primaria son utilizados para trabajar la expresión oral, la memoria, así como la identidad cultura y el sentimiento de pertenencia, el sentido rítmico y el trabajo en grupo del alumnado.

Ceballos Viro (2016) incluye los villancicos en lo que él llama *Canciones de tiempo y ocasión*. Argumenta esta denominación asegurando que, dentro del repertorio de canciones infantiles, existen ciertos temas destinados a ser cantados únicamente en ciertos momentos del año. Los villancicos o canciones de Navidad serían un perfecto ejemplo de esto.

Si decimos que los alumnos de las secciones americana y británica nos cantaron el conocido villancico titulado *Jingle Bells* (véase AM-010, BR-014) no estaríamos causando sorpresa a nadie, pero si decimos que, además de ellos, solo los alumnos de las secciones japonesa y portuguesa nos cantaron sus propias versiones del mismo, seguramente esta respuesta sí encierre una cierta sorpresa para algunos.

En efecto, los alumnos de la Sección Japonesa cuentan con su propia versión en japonés (véase JAP-006). Nótese que se trata de una versión con la misma melodía del *Jingle bells* tradicional, con el estribillo en inglés y el resto de la letra en japonés.

Por su parte, los alumnos de la Sección Portuguesa (véase PT-013) nos cantaron su particular versión con la letra íntegramente en portugués e idéntica melodía al *Jingle Bells* que conocemos y que nos cantaron las otras tres secciones.

Tabla 47. *Jingle Bells*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Japonesa	Sección Portuguesa
Jingle bells Jingle bells Jingle all the way! Oh, what fun it is to ride In a one-horse open sleigh.	Dashing through the snow In a one-horse open sleigh Over the fields we go Laughing all the way.	Jingle bells jingle bells Suzuga naru Suzuno rizumu ni hikarino waga mau Jingle bells jingle bells Suzuga naru Morini hayashini hibikinagara.	Olha o Pai Natal, de barbas branquinhas Traz um saco cheio de lindas prendinhas Pai Natal... É natal é Natal tudo bate o pé... É Natal, é Natal tudo bate o pé Vamos por o sapatinho lá na chaminé É Natal, é Natal tudo bate o pé Vamos por o sapatinho lá na chaminé É Natal, é Natal... Jingle Bells, Jingle Bells Já não há papel Não faz mal, não faz mal Limpa-se ao jornal O jornal é caro O papel também Limpa-se às cuecas Fica a cheirar bem.

Tabla 48. *Traducción de Jingle Bells*

Sección Americana	Sección Británica	Sección Japonesa	Sección Portuguesa
Cascabeles Cascabeles ¡Resuenan todo el camino! Oh, qué divertido es montar En el trineo de un caballo.	Corriendo por la nieve En un trineo abierto de un solo caballo Sobre los campos vamos Riendo todo el tiempo.	Resuenan las campanas Suzu se convierte Mi luz brilla al ritmo de la lata Resuenan las campanas Suzu se convierte Mientras resuena en el bosque.	Mira a Papá Noel, con la barba blanca. Trae una bolsa llena de hermosos regalos. Papá Noel... Es Navidad, es Navidad, todo late... Es Navidad, es Navidad, todo late. Pongamos la zapatilla en la chimenea. Es Navidad, es Navidad, todo late. Pongamos la zapatilla en la chimenea. Es Navidad, es Navidad...

6.1.12. Canciones de cumpleaños

Las canciones de cumpleaños podrían ser consideradas, siguiendo a Ceballos Viro (2016) como canciones de tiempo y de ocasión, como decíamos en el apartado anterior al hablar de los villancicos. Por tanto, y al igual que estos y aunque suelen verse como parte de celebraciones, forman igualmente parte del folclore infantil y pueden resultarnos útiles en la educación de los niños. Se utilizan para reforzar el sentido de pertenencia al grupo, la identidad, el lenguaje y la

expresión emocional. Aunque hay menos estudios específicos sobre ellas en comparación con otros tipos de canciones tradicionales, algunos autores sí las mencionan en el marco más amplio de la oralidad infantil y el uso pedagógico de las canciones.

Nos centraremos en este caso en el *Cumpleaños feliz*, popular canción de cumpleaños compartida por el alumnado de cinco secciones: en el caso de la Sección Alemana (véase AL-012) se trataría asimismo de una retahíla que podríamos considerar atrevida, ya que nos habla de que al niño que cumple los años se le pone mermelada en el zapato y un melocotón en su pantalón. Respecto a la Sección Británica (véase BR-007) podríamos igualmente decir que se trata de una retahíla atrevida, ya que en el estribillo se le dice al *cumpleañero* que huele como un mono y no solo eso, también que se asemeja a uno (*you smell like a monkey / and you look like one too!*).

Los alumnos de la Sección Española nos cantaron dos versiones: aquella que podríamos considerar la estándar y la que el grupo infantil Parchís popularizó en los años ochenta. Los alumnos conocen esta última versión, ya que el profesorado de la Sección Española la utiliza para festejar sus cumpleaños en el aula, algo que típicamente se celebra con una merienda y una pequeña fiesta en la clase (véase ESP-033).

El alumnado de la Sección Japonesa nos cantó una versión en la cual, al igual que sucedía con el villancico *Jingle Bells*, el estribillo está en inglés y el resto de la letra en japonés (véase JAP-005).

Por su parte, los alumnos de la Sección Portuguesa nos cantaron una versión del cumpleaños feliz completamente en portugués (véase PT-009).

Como vemos, existe cierto paralelismo entre las canciones de Navidad o villancicos y las canciones de cumpleaños que nos cantaron los alumnos de las secciones japonesa y portuguesa, ya que en ambos casos los japoneses mantienen los títulos y estribillos en inglés y el resto de la letra en japonés, mientras que los portugueses realizan una traducción completa de la canción.

Tabla 49. *Happy Birthday / Cumpleaños feliz / Parabéns a você*

Sección Alemana	Sección Británica	Sección Española	Sección Japonesa	Sección Portuguesa
--------------------	----------------------	---------------------	---------------------	-----------------------

Happy birthday to you Marmelade im Schuh Aprikose in der Dose Happy birthday to you!	Happy birthday to you You're a hundred and two. You smell like a monkey, And you look like one too!	Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz Te deseamos todos Cumpleaños feliz Variante : Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz Te desean tus amigos de Parchís	Happy birthday to you Happy birthday to you tanjoubi omedetou outa wo utaimashou.	Parabéns a você Nesta data querida Muitas felicidades Muitos anos de vida Hoje é dia de festa Cantam as nossas almas Pro menino ---- (aquí se dice el nombre del niño o niña que cumple años) Uma salva de palmas (todos aplauden).
---	---	---	--	---

Tabla 50. Traducción de Happy Birthday / Cumpleaños feliz / Parabéns a você

Sección Alemana	Sección Británica	Sección Española	Sección Japonesa	Sección Portuguesa
Feliz cumpleaños Con mermelada en el zapato Y un melocotón en tu pantalón ¡Feliz cumpleaños!	Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz. Vi un gorila ¡Y pensé que eras tú!	Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz Te deseamos todos Cumpleaños feliz	Cumpleaños feliz Cumpleaños feliz Felicidades por tu cumpleaños. Cantemos una canción.	Felicitaciones En esta fecha querida Muchas felicidades Muchos años de vida. Hoy es día de fiesta Nuestras almas cantan

				Para el chico/la chica (aquí dicen su nombre) Una salva de aplausos.
--	--	--	--	--

6.1.13. Himnos

En el transcurso de nuestra investigación en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, nos dimos cuenta de que subyacía una categoría que no podíamos dejar escapar, por curiosa e inesperada: los himnos.

Los primeros en cantarnos su himno fueron los alumnos de la Sección Japonesa. Preguntados por aquellas canciones infantiles que conocían, nos contaron que en la clase de sección cantaban a menudo su himno, la canción nacional de Japón (al igual que los alumnos de la Sección Noruega). Añadieron que la cantaban cuando tenían algo de tiempo libre después de haber realizado su trabajo diario en el aula (véase JAP-007).

Posteriormente, durante la entrevista con el alumnado de la Sección Noruega (véase NOR-002) nos encontramos de nuevo con un himno y una fiesta nacional, la de Noruega, que tiene lugar el 17 de mayo, y que es sobre todo una fiesta para los niños. Una vez más, y ante nuestra sorpresa, los alumnos nos contaron que conocían de memoria el himno nacional, de lo cual damos fe. Nos contaron igualmente que celebran ese día a lo grande, en especial los más pequeños. Se trata por tanto de las dos únicas secciones: japonesa y noruega, que nos han cantado su himno y que lo trabajan en su programación de sección.

Llegados a este punto, diremos aquí que los himnos en educación se han estudiado sobre todo desde la perspectiva de la educación en valores, la formación de identidad colectiva, la memoria histórica, y el uso de la música como herramienta de cohesión social. Aunque no existe tanta literatura específica centrada solo en el público infantil, sí hemos encontrado algunas investigaciones relevantes que incluyen su uso en la escuela y su impacto en la infancia, como ya vimos en el capítulo 4.

Si bien las letras de los himnos de estas dos secciones no presentan un paralelismo destacable, las reproducimos a continuación junto con su traducción con la finalidad de apreciar ciertos elementos comunes y destacables en composiciones de este tipo, como pueden ser las

menciones a sus reyes y a los duros combates en los que los nacionales defendieron sus tierras, así como los deseos de que dichas tierras y reinos les pertenezcan durante mucho tiempo más.

Tabla 51. *Himnos de Japón y Noruega*

Sección Japonesa	Sección Noruega
Kimi ga yo wa Chiyo ni Yachiyo ni Sazare ishi no Iwao to narite Koke no musu made	Ja, vi elsker dette landet, som det stiger frem, furet, værbitt over vannet, med de tusen hjem. Elsker, elsker det og tenker På vår far og mor Og den saganatt som senker Drømme på vår jord. Og den saganatt som senker, Senker drømme på vår jord.

Tabla 52. *Traducción de los himnos de Japón y Noruega*

Sección Japonesa	Sección Noruega
El reino de su Majestad Imperial Que su reinado, señor, dure mil generaciones, ocho mil generaciones, hasta que las piedras se hagan rocas y de ellas brote el musgo.	Sí, amamos este país que poco a poco se yergue escabroso, combatido por el mar, con sus miles de hogares. Lo amo, lo amo y pienso en nuestro padre y madre y en la noche que según la saga trae sueños a nuestra tierra. Este país que Harald unió con su ejército de héroes, que Håkon protegió y que Øyvind cantó, Este país donde Olaf pintó con sangre la cruz

	y que Sverre lanzó desde lo alto contra Roma. Los campesinos blandieron sus hachas contra enemigos ejércitos, Tordenskjold liberó las costas para que pudiéramos volver a nuestros hogares. Incluso las mujeres resistieron y lucharon como si fueran hombres; otros solo podían llorar, ¡pero eso se acabó pronto! Claro, no éramos muchos, aunque sí los suficientes, y a veces, cuando pasamos por trances difíciles, y todo estaba en juego, preferimos quemar nuestras tierras a darnos por vencidos: ¡solo recuerda lo ocurrido allí, en Fredrikshald! Los tiempos duros que enfrentamos fueron al final superados, pues en el trance de la peor angustia la libertad de ojos zarcos nos hizo renacer, dio fuerza a nuestros padres para sobrellevar el hambre y la guerra, dio muerte a su propio honor
--	---

	y le facilitó la reconciliación. El enemigo tiró su arma, y alzó su visera con asombro le intimamos, pues era nuestro hermano, impelidos por la vergüenza nos dirigimos hacia el sur: ¡y ahora somos tres hermanos juntos, y así permaneceremos! Hombre noruego, en la casa o la cabaña ¡da gracias a Dios todopoderoso por el país que querías proteger: aunque se veían oscuras cuantas batallas libraron nuestros padres, y aunque lloraron las madres que el Señor alivió, así ganamos nuestra ley! Sí, amamos este país a medida que avanza, escabroso, erguido sobre el mar, con sus miles de hogares. Y, así como la lucha de nuestros padres fue precisa, con sufrimiento o con victoria, también nosotros, cuando sea necesario, defenderemos la paz.
--	--

6.1.14. Nuevas canciones de moda

Los alumnos de la Sección Italiana nos cantaron una canción de un cantante muy popular en Italia y que reconocimos enseguida: se trataba de *Sabato*, del cantante toscano

Lorenzo Cherubini, conocido popularmente como Jovanotti y del que —como nota curiosa— somos muy fans, de ahí que no necesitáramos ayuda para reconocer el tema.

De igual manera, parecían muy deseosos de cantarnos una canción de la cantante Baby K, a quien también conocíamos, aunque no nos cantaron ninguna canción de ella en ese momento. Por otra parte, los alumnos de la Sección Japonesa nos comentaron q les gustaba mucho Stromae, un popular cantante francés, si bien tampoco nos cantaron ninguna canción de él. Asimismo, una alumna de la Sección Británica, de manera espontánea, quiso cantarnos un poco de la canción Despacito de Luis Fonsi, para enseñarnos que sabía cantar un poquito en español. Por esto hemos decidido incluir esta categoría de temas en nuestra clasificación, pero no hemos elaborado ninguna ficha para estos temas.

A la hora de incluir esta categoría de temas, nos hemos basado en la clasificación de Pedrosa (2002) en la que, dentro de los géneros poéticos en verso incluye las canciones como “forma de expresión oral que conjuga poesía y música para comunicar mensajes o expresar emociones de forma artística”.

Si seguimos esta clasificación, deberíamos distinguir entre canciones tradicionales, populares, folclóricas, improvisadas y cultas. En este caso, nos encontramos claramente ante canciones populares, entendiendo a la canción popular como la creada por un autor, aceptada, aunque no asimilada por el pueblo, que tiene una vida corta y desaparece como si de una moda se tratara (Pedrosa, 2002). El autor ejemplifica este fenómeno con artistas como los Beatles o Julio Iglesias.

A este respecto, nos parece interesante mencionar aquí el hecho de que las canciones pop o de moda han sido frecuentemente analizadas en el ámbito educativo, especialmente por su potencial para conectar con los intereses del alumnado, trabajar la lengua extranjera (en especial el inglés), y fomentar la expresión corporal y emocional. A este respecto podemos incluir aquí las aportaciones de Pérez-Aldeguer, (2014), quien ha estudiado la relación entre la inclusión de la música popular y la competencia intercultural en el aula:

En los últimos años, desde la educación musical se ha relacionado el concepto de música popular con el de competencia intercultural, quizás por la creencia de que el conocimiento de diferentes tipos de música popular de todo el mundo proporcionará una educación intercultural.

Continúa Pérez-Aldeguer afirmando que otros autores como Wang y Humphreys (2009) se refieren con el término “música multicultural” a la música popular procedente de diversos lugares. Según este autor, el término “música popular” fue utilizado por vez primera en el año 1573, existiendo al respecto numerosos trabajos como los de Lundquist y Szego (1998) que pretenden aumentar el conocimiento musical del lector, incluyendo contenidos sobre música popular de todo tipo.

6.2. Otras dimensiones de análisis

6.2.1. Temas comunes en la mayoría de las secciones

Podríamos decir, una vez que acabamos de ver aquellos temas que se repiten en la mayoría de las secciones, que efectivamente existe un “repertorio internacional” en la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. Este estaría formado por los temas que hemos analizado en los apartados anteriores. Recordemos, llegados a este punto, que la clasificación de temas empleada en nuestra investigación es la siguiente

1. Retahílas
2. Retahílas atrevidas
3. Canciones de palmas
4. Canciones de estimulación
5. Canciones de comba
6. Canciones de sorteo
7. Canciones de cuna o nanas
8. Canciones de excursión
9. Canciones de juegos en general
10. Canciones infantiles
11. Villancicos o canciones de Navidad
12. Canciones de cumpleaños
13. Himnos
14. Nuevas canciones de moda

Dentro de esta, y una vez repasadas las entrevistas realizadas a los alumnos de las once secciones de la Escuela Primaria Internacional, hemos encontrado similitudes en cuanto a la siguiente tipología de temas recogidos: retahílas atrevidas, canciones de palmas, canciones de comba, canciones de sorteo, canciones de cuna o nanas, canciones infantiles, villancicos o canciones de Navidad, canciones de cumpleaños e himnos. Sin embargo, no hemos encontrado

similitudes entre secciones en lo referente a los siguientes temas: retahílas, canciones de estimulación, canciones de excursión, canciones de juegos en general y nuevas canciones de moda.

Dentro de estos temas que se repiten en las entrevistas realizadas a las diferentes secciones, destacamos, como acabamos de ver, los siguientes:

- Las retahílas atrevidas que podríamos titular: Mohamed Cous-Cous, Scooby Doo, Pikachu, Une femme toute nue dans la rue.
- Las canciones de palmas: Une noix de coco, Zéro zéro sept sept, Yankee Doodle.
- Las canciones de comba: Sorcière, Teddy Bear, Habiller, deshabiller.
- Las canciones de sorteo: Une boule en or, À déli délo, Eeny Meeny Moe.
- Las canciones de cuna o nanas: Twinkle Twinkle Little Star, Petit escargot, Duérmete niño.
- Las canciones infantiles: Frère Jacques, La reine d’Espagne.
- El villancico Jingle Bells.
- La canción de cumpleaños Cumpleaños feliz.
- Los himnos de las secciones japonesa y noruega.

6.2.2. Divergencias más significativas entre las secciones

Llama la atención el hecho de que los repertorios de canciones atrevidas no se recogen en todas las secciones, pero siempre queda la duda de si sucedió así por la presión de la presencia del docente del grupo en el contexto de las entrevistas. La personalidad del profesor, que puede imponer mayor o menor respeto al alumno, así como una distancia entre ambos, el hecho de que se trate de una sección pública o privada, con mayor o menor número de alumnos... son factores que pudieron sesgar en cierto modo el hecho de que los alumnos se contuvieran a la hora de reconocer que, efectivamente, conocían versiones atrevidas y que se divertían cantándolas con sus iguales.

Entre las secciones en las que recogimos retahílas atrevidas, destacan las siguientes (en orden alfabético, como ya vimos anteriormente): británica, española, italiana, japonesa, neerlandesa, portuguesa y sueca. Dentro de estas secciones, las entrevistas que resultaron más “animadas” —sin duda debido a la pregunta de si conocían alguna versión atrevida entre su repertorio— fueron las que realizamos a los alumnos de las secciones de aquellos países más al sur del mapa europeo: Portugal, Italia y España. Resultó chocante también el hecho de que el alumnado japonés nos cantara versiones atrevidas y disfrutara enormemente con ellas, algo que por inesperado nos resultó aún más gracioso.

Sin embargo, los alumnos de las secciones alemana, americana, danesa y noruega, no nos cantaron ninguna retahíla atrevida, ya que los conceptos que para ellos resultaban “atrevidos” en nuestro imaginario eran más bien “simpáticos”.

6.2.3. El repertorio de poesía oral infantil en un contexto multicultural

Como hemos visto previamente, los alumnos entrevistados en esta investigación poseen un repertorio internacional. Dicho repertorio es, al mismo tiempo, multicultural, ya que todos los alumnos tienen un amplio conocimiento de canciones francesas además de las correspondientes canciones en cada una de sus lenguas y, al mismo tiempo, comparten canciones o melodías con otras secciones distintas gracias a sus intercambios en el patio. Un ejemplo de esto es la canción de palmas que nos cantaron las niñas de la Sección Italiana, quienes, para sorpresa nuestra y de su propia maestra, empezaron a cantar una canción en japonés mientras jugaban a las palmas, sobre una melodía de canción patriótica americana: Yankee Doodle.

Por otra parte, la presencia del repertorio francés es hegemónica, y se advierte su preferencia para determinados tipos de canciones-juego comunes en el alumnado de casi todas las secciones: retahílas atrevidas como Scooby Doo, Pikachu o Une femme toute nue dans la rue; canciones de palmas como Une noix de coco, Zéro zéro sept sept; canciones de comba como Sorcière, Teddy Bear o Habiller deshabiller y canciones de sorteo como Une boule en or, À déli délo o Eeny Meeny Moe.

Otro punto que nos ha llamado la atención es la importancia que tienen los himnos nacionales, concretamente en los casos de las secciones de Noruega y Japón, como ya hemos mencionado con anterioridad.

6.2.4. Lugares y modos de transmisión del repertorio

Aunque los adultos —padres, maestros— que pasan más tiempo con los niños indican que están perdiendo repertorio, y que no conocen canciones que sus ancestros seguramente conocían, los pequeños van incorporando un nuevo repertorio a partir de productos de entretenimiento populares. Es decir: se ha debilitado una cadena de transmisión familiar, pero se mantiene la escolar y se añade una nueva, especialmente poderosa: la de los medios de comunicación digitales (canales de Youtube, nuevas canciones de moda compartidas no solo a través de Youtube sino de otras plataformas como Spotify, Deezer, etc.).

Por otra parte, hemos notado que aquellas secciones que realizan eventos culturales del estilo de funciones de Navidad u otras celebraciones, permiten la transmisión de otros tipos de canciones en el repertorio de su alumnado. Tal es el caso de la Sección Española, en la que los

alumnos más pequeños nos comentaban que conocían muchos villancicos porque habían escuchado a sus hermanos mayores prepararse para cantarlos en la función de Navidad que la sección celebra cada año el Día de Reyes.

La Sección Sueca, por su parte, celebra también anualmente, con motivo de la Navidad, el concierto de Santa Lucía, en el que los niños y niñas cantan en el anfiteatro del Ágora del Liceo con sus padres y madres como espectadores de excepción.

6.2.5. Aspectos de género en el repertorio de las secciones

En cuanto a cuestiones de género, cabe preguntarse aquí si al ver tanto a niños como niñas jugando a las palmas, la comba, etc. ¿existe un género universal en los juegos? ¿O se trata de una determinación cultural?

Hablábamos con anterioridad de las canciones escenificadas, y las retomamos ahora para tratar una de las formas en que Cerrillo y Moratalla (2002) las dividen, en dos bloques con funciones que podríamos calificar de endoculturales: aquellas canciones destinadas al juego masculino (que exige normalmente un esfuerzo mayor que los juegos denominados de chicas y cuyas letras tratan contenidos un tanto violentos) y aquellas encaminadas al juego femenino, que se relacionan con relativa frecuencia con la inquietud por conseguir un novio y no quedarse soltera. Observamos aquí el marcado corte sexista que tradicionalmente han llevado implícitas estas canciones infantiles. Existen asimismo juegos a los que indistintamente juegan tanto chicos como chicas, por ejemplo, los juegos de pelota.

Mención aparte merecen los juegos mímicos, que distinguiríamos de las canciones escenificadas por tratarse de meros juegos sensoriales, en los que el niño es, en palabras de Cerrillo (1987) destinatario de la cantinela y protagonista pasivo de las acciones que realiza, sin que se espere respuesta alguna por su parte ni se le pida repetición alguna por parte del adulto que emite dicha cantinela. Las canciones escenificadas, sin embargo, gozan de una composición adaptada al tipo de juego al que acompaña, a sus contenidos o a la finalidad con la que se interpreta dicha canción, surgiendo entonces lo que conocemos como canciones de corro, de comba o de pelota, por poner algunos ejemplos.

Al respecto del juego, nos parece oportuno citar aquí a Roitman (2007) cuando afirma que:

El juego es un ingrediente indispensable e insustituible en la vida del ser humano. Sobre todo, en los primeros años de vida. El hombre aprende a conocerse a sí mismo, al espacio que lo rodea, a sus capacidades corporales e intelectuales y a los contextos sociales por su intermedio. Existen varios tipos de juego, de los que se distinguen dos grandes

categorías: los kinestésicos y dramáticos. Muchos juegos infantiles se ven acompañados de rimas y canciones, que otorgan sentido a la descarga motora que generan. Muchos juegos pertenecen al bagaje folklórico común de la humanidad.

En la Sección Alemana tanto niños como niñas utilizan su peculiar canción del abecedario para jugar a juegos de comba. Asimismo, niños y niñas juntos nos cantaron la canción infantil sin atribución definida titulada “Fuchs, du hast die Gans gestohlen” (Zorro, tú robaste el ganso).

Como veíamos en el capítulo 6, mientras entrevistábamos a los alumnos de la Sección Americana pudimos comprobar que no existen diferencias en cuanto a género cuando juegan a juegos de palmas, a la comba o al elástico, por ejemplo. También, cuando deben elegir quién se la queda para jugar a un juego cantan una canción de sorteo ambos géneros por igual.

Por su parte, los alumnos de la Sección Británica juegan a juegos de palmas sin diferenciar entre géneros. Igualmente, nos cantaron la retahíla Humpty Dumpty niños y niñas juntos. En referencia al tema que nos ocupa en este apartado, referente a las diferencias de género, queremos recordar aquí lo que ya apuntamos en el capítulo 6, y es que los niños nos contaron que la figura masculina es quien más les cantaba en su familia, mientras que las niñas nos aseguraron que las canciones más dulces se las cantaban las mujeres y aquellas con letras que podríamos calificar como más *rudas* se las cantaban los hombres.

En la Sección Española, las niñas suelen cantar cuando juegan a juegos de comba o cuerda, pero niños y niñas cantan cuando juegan a juegos de palmas. No presentan diferencias de género cuando deciden quién *se la queda* o *se la liga*: suelen elegirlo señalando con el dedo (cantando *pito-pito gorgorito...*) utilizando distintas canciones de sorteo.

Los alumnos de la Sección Italiana aman cantar, ellos y ellas. También en esta sección, ambos géneros juegan a la cuerda (o comba) cantando diferentes canciones que ya hemos visto en sus correspondientes apartados. En la Sección Japonesa, sin embargo, solo los niños juegan a juegos de palmas. En la Sección Neerlandesa, tanto niños como niñas cantaban la canción de comba conocida como Sorcière para saltar a la cuerda, mientras que en la Sección Japonesa ambos géneros jugaban juntos, si bien los juegos de comba eran más populares entre las chicas. Los chicos tenían conocimiento de ellos, pero raramente jugaban a la cuerda. Sin embargo, todos conocían el juego del elástico (aunque no como lo conocemos en España, sino como unas gomas de colores diversos que sujetaban con las manos para realizar formas, y sin cantar en ningún momento mientras jugaban con dichas gomas.

Los niños y niñas de la Sección Japonesa cantaban juntos canciones de sorteo para elegir al que se la queda, juntando sus pies como si formaran los pétalos de una flor, como ya contamos en el apartado correspondiente. Por último, los alumnos de la Sección Noruega, jugaban al pillar-pillar entre niños y niñas por igual.

6.2.6. Aspectos etarios en el repertorio de las secciones

Nos surgen muchas más cuestiones tras haber entrevistado a los alumnos y alumnas de las once secciones presentes en la escuela primaria del Liceo Internacional, como, por ejemplo: ¿Hasta qué edad consideran los niños que cantar canciones es cosa de pequeños? ¿Qué juegos abandonan a qué edades? ¿Hay diferencias culturales en esto? (A propósito, por ejemplo, de lo que nos dicen en la sección neerlandesa).

Un denominador común en estos alumnos es que nos comentaban, en el transcurso de las entrevistas realizadas, que a partir de CM1 (curso equivalente a cuarto de primaria en el sistema educativo español) ya son “mayores” para cantar mientras juegan a juegos como la comba, las palmas, juegos que implican un sorteo para saber quién se la queda como polis y cacos, la gallina ciega, etc.

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo de investigación se extraen principalmente de los capítulos 6 y 7, a lo largo de los cuales hemos presentado y analizado los resultados recabados a partir del proceso de investigación realizado. A continuación, daremos respuesta a los objetivos que han guiado nuestro trabajo a lo largo de esta tesis, desde el objetivo general a los específicos.

7.1. Nivel de consecución del objetivo general de nuestro trabajo

Recordemos que el objetivo general que hemos pretendido alcanzar a través de este trabajo de investigación, es el de **elaborar un repertorio de la literatura oral infantil activo en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye (Francia)**, así como **llevar a cabo su posterior análisis**. Asimismo, y como parte de este objetivo general, **trataremos de determinar el grado de influencia de un contexto multicultural en el repertorio, funcionalidad y conservación de la literatura de tradición oral infantil**.

En relación con el objetivo general de esta tesis, podemos afirmar que hemos logrado elaborar un completo repertorio de la literatura oral infantil que se encuentra activa en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye. A tal fin, entrevistamos durante un período de dos años en total, comprendido entre diciembre de 2020 y diciembre de 2022, a alumnos de las once secciones internacionales con presencia en dicha escuela primaria. Posteriormente, llevamos a cabo la transcripción y el correspondiente análisis de los resultados obtenidos de dichas entrevistas, como hemos visto tras la edición de versiones de cada sección. Esto lo veremos en detalle más adelante con la ayuda de tablas comparativas de los distintos temas que conforman el repertorio del alumnado de esta escuela primaria.

Figura 51. *Logotipo de la Escuela Primaria del Liceo Internacional*



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

Igualmente, como decíamos más arriba, determinar el grado de influencia de un contexto multicultural como el de la Escuela Primaria del Liceo Internacional en el repertorio, funcionalidad y conservación de la literatura de tradición oral infantil formaba parte de nuestro objetivo general. A este respecto podemos concluir que, como era de esperar, el contexto francófono en el que se viven los estudiantes entrevistados pesa más que la herencia de la literatura de tradición oral que los alumnos traen de sus respectivas culturas de origen. Hemos observado y registrado en nuestro cuaderno de campo, sin embargo, que en el caso de los alumnos que acaban de llegar a la escuela primaria del liceo, esta literatura de tradición oral de sus culturas de origen se encuentra aún muy “fresca” en su memoria, y así nos pareció cuando les entrevistamos, si bien a medida que van transcurriendo los meses, esta comienza a difuminarse y la tradición oral francesa toma el protagonismo.

7.2. Nivel de consecución de los objetivos específicos de nuestro trabajo

Una vez que hemos recordado y respondido al objetivo principal que nos habíamos marcado sobre el objetivo general de nuestro trabajo, pasaremos a enumerar aquí aquellos objetivos específicos que establecimos al inicio de nuestra investigación doctoral y que ha sido preciso desarrollar para complementar adecuadamente el objetivo principal.

Pasaremos a continuación a enumerar dichos objetivos uno a uno, al tiempo que analizamos el nivel de consecución de los mismos.

Comenzaremos por el primero de ellos, que dice así:

Elaborar instrumentos de encuesta y entrevista para recoger muestras de la literatura oral infantil en las diferentes secciones de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye, concretamente para el curso CE2 (*Cours Élémentaire 2* del sistema educativo francés, equivalente al curso tercero de primaria en el sistema educativo español).

Al respecto de este objetivo específico, podemos afirmar que hemos elaborado instrumentos de encuesta y entrevista, destinados a recoger muestras de la literatura oral infantil existente en el alumnado de CE2 —equivalente a tercero de primaria en el sistema educativo español— de las once secciones que se dan cita en la escuela primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Para la elaboración de dichos instrumentos, contamos con la ayuda del manual de encuesta del romancero de Catalán (s. f.), el cual nos sirvió de inspiración y modelo a la hora de confeccionar un documento que pudiera servirnos de base para nuestras entrevistas y que nos ayudara a no desviar la atención de aquello que debíamos preguntar, ya que nuestro tiempo de encuesta era limitado por las restricciones horarias del centro escolar en el que nos encontrábamos. (Ver capítulo 10: anexos).

A partir del estudio de todas estas informaciones, pudimos obtener una clasificación resultante, que consideramos como la más adecuada para ordenar las muestras que recogeríamos en nuestra investigación y que ya reflejamos en el capítulo anterior.

En relación con el segundo de los objetivos específicos:

Identificar los géneros y temáticas más destacados de la literatura de tradición oral infantil compartida por los alumnos de las diferentes secciones de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Incluimos aquí esta tabla a fin de ahondar en aquellos géneros y temáticas más destacados dentro de la literatura de tradición oral infantil que comparten los niños y niñas de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Tabla 53. *Géneros y temáticas más destacados*

Tipología de temas	AL	AM	BR	DAN	ESP	IT	JAP	NEER	NR	PT	S
Retahílas	2	2	4	2	6	4	0	0	0	1	0
Ret. atrevidas	0	0	2	0	1	3	1	1	0	1	0
C. de palmas	1	1	1	1	4	2	1	1	0	2	2
C. de estimulación	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

C. de comba	1	1	1	1	3	3	0	1	0	0	0
C. de sorteo	2	5	1	3	5	2	2	4	1	2	2
Nanas	3	0	2	0	3	1	0	0	0	1	0
C. de excursión	1	0	0	0	4	1	0	0	0	1	0
C. de juegos en general	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0
C. infantiles sin atrib. definida	4	0	0	1	2	3	0	2	0	3	0
Villancicos	1	4	2	1	0	0	1	2	1	1	3
C. de cumpleaños	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
Himnos	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Nuevas c. de moda	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0

De la misma, extraemos las siguientes conclusiones: el análisis cuantitativo de la tabla anterior nos permite observar una clara preponderancia de las canciones de retahílas y de sorteo, seguidas a cierta distancia por las canciones de palmas, de comba y de cuna o nanas. Estas categorías concentran la mayor parte de los registros en la mayoría de las secciones nacionales, lo que pone de manifiesto su carácter universal dentro del repertorio infantil y su persistencia como formas de transmisión oral intergeneracional.

Las retahílas, con una presencia especialmente significativa en las secciones española, italiana y británica, constituyen uno de los subgéneros más representativos del corpus. Su

abundancia confirma el peso que este tipo de composición rítmica, repetitiva y de fácil memorización tiene en las culturas europeas, en las que se asocia tanto al juego como al aprendizaje de la lengua.

Por su parte, las canciones de sorteo destacan por su alta frecuencia y amplia distribución, especialmente en las secciones americana, española, danesa y neerlandesa. Este predominio sugiere la importancia del componente lúdico y social del canto en los juegos colectivos, así como la vigencia de fórmulas tradicionales de organización del turno o del azar en contextos infantiles.

En contraste, otros subgéneros como las canciones de estimulación, los himnos o las nuevas canciones de moda presentan una presencia residual, restringida a casos aislados. Su escasa representación podría interpretarse como una consecuencia de su menor arraigo en la tradición oral o de su vinculación con contextos más contemporáneos y aún menos consolidados en la memoria colectiva infantil.

Las canciones de cuna o nanas, aunque más limitadas en número, poseen una distribución relevante en varias secciones (especialmente la española y la británica), lo que confirma su papel como vehículo de afecto y transmisión cultural en el ámbito doméstico. Del mismo modo, los villancicos y las canciones sin atribución definida reflejan la permeabilidad entre lo popular, lo religioso y lo familiar dentro del repertorio.

En términos generales y por razones que ya comentamos en su momento, la Sección Española es la que presenta una mayor diversidad y densidad de subgéneros, seguida de las secciones italiana y británica. Podríamos vernos tentados a deducir un mayor grado de conservación y vitalidad de la tradición oral infantil en los contextos hispánicos y mediterráneos, en comparación con otras secciones como la japonesa o la noruega, donde la representación es más reducida y selectiva. Sin embargo, los condicionantes de recogida de las muestras nos impiden realizar una afirmación tan generalista.

En resumen, la distribución de los subgéneros evidencia tanto la universalidad de ciertas formas poético-musicales (retahílas o canciones de sorteo) como la particularidad cultural de otras expresiones locales. Es en este equilibrio entre lo común y lo singular donde encontramos uno de los rasgos más distintivos de la literatura de tradición oral infantil.

Hablaremos a continuación del tercero de entre los objetivos específicos de nuestra tesis:

Realizar una comparación de carácter mixto a partir de las muestras recogidas de las distintas secciones existentes en la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

A lo largo de los capítulos 6 y 7 hemos hecho referencia a las conclusiones y a los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre La literatura de tradición oral infantil de los alumnos de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

Consideramos que en ambos capítulos hemos respondido ampliamente a este objetivo específico de nuestra tesis, en el que hemos combinado diferentes elementos y aspectos que nos han ayudado a comparar los resultados obtenidos en las once secciones entrevistadas. Asimismo, hemos involucrado tanto aspectos cuantitativos (estadísticas) como cualitativos, (entrevistas y observaciones en nuestro cuaderno de notas) dando por tanto como resultado una comparación que combina diferentes tipos de información o criterios. Consideramos que todo ello facilita la comprensión más completa de los resultados de nuestra investigación.

Y, para finalizar, abordaremos ahora el cuarto de los objetivos específicos:

Analizar los espacios y tiempos de transmisión de literatura oral de los niños en el contexto escolar de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

A lo largo de nuestro proceso de investigación, hemos analizado tanto los espacios como los tiempos en los que tiene lugar la transmisión oral entre los alumnos de la Escuela Primaria del Liceo Internacional. Como resultado, podemos afirmar que los alumnos que forman parte de esta escuela, y que pertenecen a una de las once secciones internacionales que la conforman, interactúan no solo con sus compañeros de sección, sino con sus compañeros de la parte francesa (de su misma tutoría).

Estas interacciones tienen lugar en el patio de la escuela durante los períodos anteriores a las clases de la mañana, así como durante los recreos correspondientes a su grupo-clase (recordemos aquí que en la escuela existe dos recreos, el de los grupos CP-CE1-CE2 y el correspondiente a los grupos CM1 y CM2). Asimismo, el alumnado interactúa en el recreo existente entre las clases de la mañana y de la tarde, con la particularidad de que en este recreo intervienen los alumnos externos *-externés-* que acuden a las clases de sección de la tarde después de haber pasado la mañana en su escuela francesa. Nos detenemos en este punto ya que, como recordamos, los alumnos externos no coinciden con sus compañeros de la Escuela Primaria del Liceo Internacional más que durante las seis horas lectivas de enseñanza de sección. Al no estar en el Liceo Internacional durante la pausa de 12h00 a 13h30, no acuden al comedor ni a los períodos de recreo anteriores y posteriores a la comida. Por este motivo, podríamos decir que interactúan con sus compañeros en menor medida, y por lo tanto, solo con los que pertenecen a su misma sección, ya que no suelen conocer al resto de alumnos internos de la escuela, salvo excepciones.

Una vez expuesto el grado de consecución de los objetivos propuestos al inicio de nuestra investigación doctoral, nos gustaría completar este apartado citando a María Jesús Ruiz (2017), cuando afirma que:

La misión que nuestra ciencia nos ha encomendado, a saber: dar testimonio fiel de lo que las comunidades humanas han cantado y contado, de cómo y cuándo lo han hecho, para qué y por qué eventualmente han dejado de hacerlo. Al fin y al cabo, somos —o deberíamos ser— meros cronistas y, en último término, los responsables de la interpretación que hagan de nuestra sociedad y nuestra historia los que más tarde echen un vistazo a nuestro trabajo.

Tampoco podemos dejar de recordar las palabras de Roitman (2007), cuando afirmaba que

Cuando se hace una apreciación de los juegos tradicionales a los que suelen jugar los chicos de toda cultura, llama la atención su universalidad. En cada rincón del globo, por más que las culturas contextuales sean completamente distintas, muchos de los juegos que conocemos son comunes a todos los infantes. He observado a nenes de lenguas maternas completamente disímiles, jugando al mismo juego, comunicándose por medio de gestos y del cuerpo. Y, si se hace un somero repaso de los juegos básicos tradicionales, se constatará otra cosa: la descarga corporal/kinestésica es tan importante como la satisfacción emocional.

Estamos totalmente de acuerdo con estas palabras de la autora, tras haber comprobado personalmente cómo alumnos de secciones correspondientes a culturas tan dispares entre sí como la japonesa y la italiana —por poner tan solo un ejemplo— se unen en un mismo y simple juego de manos, siendo capaces de aprender una canción en otra lengua con la que no comparten ni siquiera el mismo alfabeto, por el mero hecho de compartir unos gestos, una melodía, un momento de unión entre culturas que resulta en un maravilloso espectáculo para los sentidos.

Parafraseando a la autora, el juego hace posible que el niño conozca su propio cuerpo, así como el espacio que lo rodea, y las relaciones interpersonales con todo lo que estas implican: los roles establecidos, las estructuras sociales, para finalmente lograr comprender las reglas de juego, las cuales deben ser respetadas para que dicho juego alcance su finalidad social.

Por todo lo que acabamos de enunciar, somos plenamente conscientes de que, en el momento en el que nos encontramos, nos enfrentamos a una franca decadencia de la literatura de tradición oral infantil, cuya situación actual es, por decirlo de alguna manera, delicada. Éramos conscientes de esta situación en el momento en el que comenzamos esta investigación, así como somos conscientes hoy de que, para afrontar esta situación, se hace más que necesaria su inclusión en las programaciones docentes.

Creemos que se debe dotar a la literatura de tradición oral infantil de más protagonismo y, siguiendo a Ana Pelegrín (1982) “ni infantilismo ni utilitarismo didáctico. Reducir la vivencia poética a una enumeración de virtudes, exaltación patriótica, enseñanza de temas escolares, ofrendas líricas para el Día de... es un buen procedimiento para despertar en el niño la repulsión al lenguaje poético”.

Al respecto de esto que decimos, y, siguiendo las reflexiones que sobre tradición oral en el aula aporta Calderón Álvarez (2022), consideramos importante destacar aquí el papel de los educadores y maestros, quienes deberían construir espacios que permitan el reconocimiento de la cultura a través de los relatos de tradición oral, permitiendo así una amplia posibilidad de estrategias en el aula (Ramírez y Santos, 2018). Siempre según la autora, podríamos trasladar a nuestro ámbito de la lírica oral infantil sus palabras sobre el cuento, cuando dice que la narración habría de estar presente en los procesos educativos como si de un pilar fundamental se tratase. Asimismo, subraya la importancia de la preservación de la cuentería popular, la cual debe sumarse al currículo, integrándose en él, no solo para potenciar las habilidades comunicativas del alumnado, sino también para contribuir a la conservación de la tradición oral, “de ahí que sea inaplazable el rescate de este sujeto y proceso, y con ello estimular el desenvolvimiento de la oralidad tanto tradicional como de carácter más innovador” (Peña, 2014).

Por su parte, Saavedra y otros (2017) aportan ideas en relación al aprovechamiento de las destrezas y hábitos de aquellos que se han dado en llamar *nativos digitales*, quienes podrían poner en práctica dichos hábitos para articular proyectos de narrativa transmedia y de archivo digital de repertorios poéticos en los contextos educativos. Crean estos autores no sin razón, que esto permitiría la co-creación y la intercreatividad: la fusión de interacción y creatividad que podría sin duda dar lugar a novedosas propuestas transmedia con fines educativos.

Asimismo, Rodríguez (2018), tomando como punto de partida los retos que se nos presentan debido a la globalización y las transformaciones sociales en las que nos encontramos inmersos, sugiere que la literatura puede constituirse en un medio para poder gestionar el lenguaje, la información y la comunicación. A este respecto expresa el autor que “estamos abocados a cambiar, a incorporar de forma sensata y productiva lo que los medios no escriturales empiezan a enseñarnos que puede ser la literatura”. Se trataría en este caso, pues, de comprometernos con nuestra responsabilidad para con el pasado y las tradiciones, así como con el futuro, razón por la cual es importante llamar la atención de las nuevas generaciones de alumnos sobre lo que implica la reflexión y posterior asunción de las nuevas transformaciones.

Por otra parte, la Unesco ha elaborado toda una serie de propuestas destinadas a proteger la tradición oral como un bien cultural, toda vez que deja en manos de los respectivos países una iniciativa política destinada a rescatar el Patrimonio Cultural Inmaterial de cada uno de ellos. En referencia a esto, y relacionándolo con el objeto de nuestra investigación, consideramos que esta tarea debería dar como resultado un trabajo que incluya la oralidad en los currículos educativos de cada nación, dotándola al fin de vida a través de prácticas que posibiliten la interculturalidad, el fomento de habilidades comunicativas y la conservación de la tradición oral.

A la hora de reflexionar sobre las conclusiones extraídas de nuestro estudio, tomamos igualmente en consideración las aportaciones de Martín Escobar (2001) cuando afirma, parafraseando a Harris (1987) que:

La cultura, en su acepción de complejo de saberes y formas de vida propio de una sociedad, funciona en gran medida como sistema autosubsistente, de manera que se mantiene en el tiempo con tenacidad. Los procedimientos más o menos inconscientes, mediante los cuales los saberes y formas de vida de una sociedad se transmiten de una generación a otra, se denominan en Antropología endoculturación.

Continúa la autora diciendo que este fenómeno de la endoculturación se ha venido dando a lo largo de la historia e incluso en nuestros días, de manera eminentemente oral e incluso podríamos decir —sin temor a equivocarnos— que al margen del saber académico. Concordamos con ella y consideramos que lo hemos comprobado suficientemente en nuestro trabajo, cuando leemos que una parte importante del folclore está formada sobre todo por canciones que han perdurado a lo largo del tiempo y que hoy día se mantienen vigentes mediante la endoculturación, si bien sufriendo modificaciones, dando lugar a variantes y adaptándose al contexto social del momento. Esto es lo que Martín Escobar denomina *folclore musical*, conjunto que comprende buena parte de las canciones infantiles.

También al hilo de lo que decimos y siguiendo a Cerrillo y Sánchez (2017), hasta que los medios de comunicación audiovisual se hicieron con el control del ocio de la humanidad, los niños podían disfrutar del relato oral de cuentos tradicionales al calor de sus hogares con sus familiares más cercanos, o jugar en plazas y calles a corros o combas mientras cantaban melodías y rimas para matar el tiempo. Las sociedades desarrolladas de hoy en día han dado la espalda a la literatura tradicional, pues, como ya hemos visto en numerosas ocasiones a lo largo de nuestro trabajo, no es posible la supervivencia de la cadena oral de boca-oreja encargada de transmitir la literatura popular. Continúan ambos autores afirmando que las transformaciones sociales, los avances de los medios de comunicación de masas y los cambios de costumbres en gran parte del planeta, han dado lugar a su vez a una alteración en nuestra manera de expresarnos, la cual se ha hecho lógicamente extensiva al mundo infantil, cuya frontera con el mundo adulto se difumina cada vez más. Apuntan asimismo que las transformaciones de los núcleos de población han sido decisivas para la lírica popular de tradición infantil, ya que, en la vida de las ciudades de hoy en día, los niños no encuentran los mismos espacios para jugar que tenían las generaciones de antaño, quienes corrían libremente en la calle compartiendo y creando experiencias con los demás, tanto con los adultos como con sus iguales.

En nuestros días —continúan Cerrillo y Sánchez (2017)— los juegos electrónicos, Internet o las redes sociales ofrecen alternativas muy atractivas que compiten, con excesiva ventaja, con las canciones, los cuentos o los juegos tradicionales: “lo mínimo que podemos hacer es recoger esos materiales, que en otro tiempo vivieron en la oralidad, y fijarlos por escrito, propiciando, aunque con dificultades, la conservación de una tradición popular cuyo conocimiento va a enriquecer el conjunto de nuestra cultura”.

Y esto es lo que hemos intentado hacer con todas esas preciosas muestras de las tan diferentes y variadas culturas que los alumnos de la Escuela Primaria del Liceo Internacional han tenido a bien compartir con nosotros: recogerlas mientras existen únicamente en la oralidad, tratar de entenderlas en su contexto multicultural y con su funcionalidad, y fijarlas por escrito para intentar conservar las tradiciones existentes hoy día en ese rico contexto escolar y sociocultural en el que conviven once secciones que incluyen a su vez un sinfín de procedencias geográficas diversas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2010). El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 26, 24–31.
- Agüera Espejo-Saavedra, I. (2010). *Lecturas y juegos para los más pequeños: Retahíla y poesía como estrategia*. Editorial CCS.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2005). Estimulación temprana del lenguaje a través de la música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 163–178.
- Almeida de Gargiulo, H. (1987). *Folklore para jugar*. Plus Ultra.
- Alonso, D. (2008). Música e identidad nacional en la escuela: La función del himno. *Revista de Educación*, (346), 511–531.
- Alvar, M. (1970). *El romancero: Tradicionalidad y pervivencia*. Planeta.
- Álvarez González, A. (2008). El folklore infantil como recurso educativo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (20), 31–53.
- Álvarez, G. F. (2011). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y resignificación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ariès, P., & Duby, G. (1985). *Historia de la vida privada*. Taurus.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5–17.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Asensio, M. I. (2018). La tradición oral en las aulas de Educación Primaria: Un enfoque etnopluricultural del aprendizaje del español como segunda lengua. *Digilec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 5, 84–101.
- Association des Parents d'Élèves du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (APELI). (s. f.). *Association des Parents d'Élèves du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*. <https://www.apeli.org/>

- Attai, P., Szabat, J., Anzman-Frasca, S., & Kong, K. L. (2020). Associations between parental and child screen time and quality of the home environment: A preliminary investigation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6207. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176207>
- Atero Burgos, V., & Ruiz, M. J. (1990). *En la baranda del cielo: Romances y canciones infantiles de la Baja Andalucía*. Editorial Guadalmena.
- Atero Burgos, V. (2010). *Retahílas y canciones infantiles: Patrimonio oral de la provincia de Cádiz II*. Universidad de Cádiz.
- Ávalos, E. D. (2020). Los narradores de la tradición oral: El don impuesto por los seres del otro mundo. *Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 19(2).
- Báez, J. M. (2013). *La perspectiva sociocultural hoy*. Ediciones Populares.
- Bada, R. (2011). Los epigramas de Erich Fried. *El Trujamán: Revista diaria de traducción*, 19.
- Baring-Gould, W. S., & Baring-Gould, C. (1962). *The annotated Mother Goose*. Charles N. Potter.
- Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. del M., Martínez Casanova, E., Fernández Gea, S., & Pérez Fuentes, M. del C. (2024). *Innovación docente e investigación en educación: Desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Dykinson.
- Barquinero, L., & Moliner, L. (2016). Las canciones populares modernas como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua inglesa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (28), 35–56.
- Beckett, S. L. (1999). *Transcending boundaries: Writing for a dual audience of children and adults*. Garland Publishing.
- Belda, D. (2018). *La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: Voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional*. Universidad de Alicante.
- Benatuil, D., & Laurito, J. (2010). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros. *Psicodebate*, 10, 119–134.
- Blanco, T. (1996). *Para jugar como jugábamos* (3.^a ed.). Diputación de Salamanca.
- Berdiales, G. (1937). *La canción de cuna*. Futura.

- Bigot, M. (2018). Culturas de tradición oral y escritura. *Papeles de Trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (36), 1–15.
<http://ref.scielo.org/2pqwj3>
- Boente-Antela, B., García-Soidán, J. L., & Leirós-Rodríguez, R. (2020). ¿Los menores españoles, en su tiempo libre, prefieren dispositivos electrónicos o actividad física? *Sportis Science Journal*, 6(2).
- Bonilla, L. (1956). *Tradiciones y costumbres de Castilla*. Escelicer.
- Borja, M., Alonso, A., & Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, (27), 157–177.
- Bortolussi, M. (1998). *Literatura infantil: Propuestas para su análisis y enseñanza*. Ediciones del Sol.
- Bosschère, G. de. (1973). *De la tradición oral a la literatura*. Rodolfo Alonso.
- Bouché, A. (2011). *Canciones para crecer: Estimulación temprana a través de la música*. CCS.
- Boulet, F. (2013). *Histoire du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye*. Les Presses Franciliennes.
- Bravo-Villasante, C. (1973). *Literatura infantil y su crítica*. Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1976). *Una, dola, tela, catola: El libro del folklore infantil*. Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1978). *Adivina, adivinanza*. Interduc-Schroedel.
- Bravo-Villasante, C. (1981). *China, china, capuchina*. Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Al corro de la patata....* Escuela Española.
- Bravo-Villasante, C. (1991). *Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/>
- Bricout, B. (2001). *Rimes et jeux de l'enfance: Un trésor ignoré*. Acces.

- Brown, A., & Smolenaers, E. (2018). Parents' interpretations of screen time recommendations for children younger than 2 years. *Journal of Family Issues*, 39(2).
- Bryant, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. Biblaria.
- Caballero, F. (1978). *Cuentos, oraciones, adivinanzas y refranes populares e infantiles*.
- Cabañas Alamán, F. J. (2001). *Cancionero musical de Castilla-La Mancha: 298 propuestas para la enseñanza y práctica de música en Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Calderón Álvarez, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación y Ciencia*, 26, e12889.
- Calderón, G., Maldonado, C., & Soto, M. (2014). Las metáforas y las adivinanzas: Estudio comparativo entre dos entornos escolares. *Guillermo de Ockham*, 12(2), 51–58.
- Calleja, S. (1983). Acerca de la poesía para niños. *Apuntes de Educación*, julio–septiembre.
- Campoy, I., & Ada, A. F. (2003). *¡Pío Peep!: Traditional Spanish nursery rhymes*. HarperCollins.
- Careli, A. (2014). Socialización y educación: Nuevas y viejas formas en la tensión familia–escuela. *ReviISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(6), 47–62.
- Caro Baroja, J. (1967). *Lo que sabemos del folklore*. Gregorio del Toro.
- Caro Baroja, J. (1971). *Ensayos sobre la cultura popular española*. Dorbe.
- Caro Baroja, J. (1979). *La estación de amor: Fiestas populares de mayo a San Juan*. Taurus.
- Caro Baroja, J. (1984). *Del viejo folklore castellano*. Ámbito.
- Carreño, M. (2015). *Copla y tragedia: Lecturas críticas de la canción española para una educación literaria*. Universidad de Almería.
- Catalán, D. (1975). Análisis electrónico de la creación poética oral. En *Homenaje a la memoria de D. Antonio Rodríguez Moñino*. Castalia.
- Catalán, D. (s. f.). *Manual de encuesta del romancero* (material no publicado).

Ceballos Viro, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR Editorial.

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *La subversión en la canción infantil tradicional*.

<https://www.cervantesvirtual.com/>

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*.

<https://www.cervantesvirtual.com/>

Cerrillo, P. (1987). El adulto en las nanas infantiles españolas. *Retama*, (4).

(Reimpreso en *Revista de Folklore*, 77).

Cerrillo, P. (1987). La práctica del cancionero infantil en la escuela. *Boletín de la Asociación de Amigos del IBBY*, (1).

Cerrillo, P. (1987). Literatura y folclore en los juegos mímicos infantiles. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 42, 97–108.

Cerrillo, P. (1988). Las canciones religiosas infantiles. *Revista de Folklore*, (91).

Cerrillo, P. (1985). Lírica popular de tradición infantil. *Revista de Folklore*, (52).

(Reimpreso en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*, 1989).

Cerrillo, P. (1990). Literatura y folclore: Lírica popular de tradición infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, (14), 14–19.

Cerrillo, P. (1991). Del cancionero popular al cancionero infantil. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 27–36). Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (1991). *Cancionero popular infantil de Cuenca*. Diputación Provincial de Cuenca.

Cerrillo, P. (1992). *Antología de nanas españolas*. Ediciones Perea.

Cerrillo, P. (1993). Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil de tradición popular* (pp. 93–96). Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P. (1993). Literatura y folclore en la lírica popular infantil. En P. Cerrillo & J. García Padrino, *Literatura infantil y tradición popular* (pp. 69–84). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (1994). *Lírica popular española de tradición infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (1997). Motivos y formas de las “burlas” infantiles. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 52, 155–168.
- Cerrillo, P. (2000). *Adivinanzas populares españolas*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2000). *A la rueda, rueda: Antología de folclore latinoamericano*. Anaya.
- Cerrillo, P. (2004). *Literatura escrita y literatura oral en verso: La infancia y el cancionero popular*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2005). *La voz de la memoria: Estudios sobre el cancionero popular infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C., & Miaja, T. (2011). *Sobre zazaniles y quisicosas: Estudio del género de la adivinanza*. Ediciones de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., & Sánchez Ortiz, C. (2012). De la oralidad a la escritura. *Olivar*, 13(18), 317–342.
- Cerrillo, P., & Sánchez Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Cerrillo, P., & García Padrino, J. (s. f.). Desarrollo integral del niño y poética de tradición oral. En *Literatura infantil de tradición popular* (pp. 111–113).
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil*. Editora Nacional.
- Cervera, J. (1984). *La literatura infantil y su función educativa*. Narcea.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 12, 157–168.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto.
- Cervera, J. (2003). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.

Chevalier, M. (1978). *Folklore y literatura*. Crítica.

Parker, S. (2018). *British hymn books for children, 1800–1900: Re-tuning the history of childhood*, by Alisa Clapp-Itnyre / *Creating religious childhoods in Anglo-world and British colonial contexts, 1800–1950*, edited by Hugh Morrison and Mary Clare Martin / *Young people and church since 1900: Engagement and exclusion*, by Naomi Thompson. *History of Education*, 47(6), 865–869. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1460404>

Colomer, T. (1998). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Horsori.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: Un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer & M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro–GRETEL.

Contreras Sanz, F. (1988). Expresiones de burla y broma de Segovia. *Revista de Folklore*, (89).

Córdova y Oña, S. (1948). *Cancionero infantil español* (Vol. 1). Aldus.

Cortázar, A. R. (1965). *Esquema del folklore* (2.^a ed.). Columba.

Cortázar, A. R. (1964). *Folklore y literatura*. Eudeba.

Cruz, Y. (2017). *Literatura de tradición oral y cine: Los cuentos maravillosos en el cine de Tim Burton*. Universidad de Almería.

Cuentoterapia. (s. f.). *Retahílas: Un género infinito*. Cuentoterapia.

Dantas, T., Sousa, G. J., & Cordon-García, J. A. (2017). Adaptabilidad, socialización y resiliencia: Hacia un nuevo concepto de biblioteca. *Revista General de Información y Documentación*, 27(2), 487–501.

Del Campo Tejedor, A. (2013). El culo en el cancionero de tradición popular: Escatología y obscenidad en contextos festivos liminares. *Disparidades*, 68(2), 489–516. <https://doi.org/10.3989/rntp.2013.02.020>

De la Fuente, M. A. (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes. *Tabanque*, 18, 169–188.

- Devoto, D. (1951). *Sobre la transmisión tradicional*. Colegio de México.
- Díaz, M. M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1–8.
- Díaz, P. (2014). Los cuentos de Calleja y su influencia en la literatura infantil española: Instruir deleitando. *Arenal*, 21(2), 271–294.
- Díaz Viana, L. (1989). *La invención del concepto de “cultura tradicional” en los estudios sobre poesía hispánica*. University Press.
- Díaz Viana, L. (1989). La niñez olvidada: Poesía infantil de ahora. *Letragorda*, 3, 61–64.
- Díaz Viana, L. (1997). *Literatura oral, popular y tradicional*. Castilla Ediciones.
- Díaz Viana, L. (1998). *Una voz continuada*. Sendoa.
- Díaz Viana, L. (1997). *Juego de niños*. Sendoa.
- Díez Navarro, M. C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Graó.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Domínguez, M. C., González Fernández, M. I., & López Gómez, E. (Coords.). (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. UNED.
- Eduscol. (s. f.). *J’enseigne au cycle 2*.
<https://eduscol.education.fr/>
- Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. Fondo de Cultura Económica.
- Esnaola, M. (2019). Los efectos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo. *Ideas*, 5(5).
- Fernández, G. (2018). Reseña de *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España actual (1939–2015)*, de J. García Padrino. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 235–236.
- Fernández Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, (26), 35–68.
- Fernández Poncela, A. M. (s. f.). *La subversión en la canción infantil tradicional*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/>

- Fortún, E. (2008). *El arte de contar cuentos a los niños*. Espuela de Plata. (Trabajo original publicado en 1941)
- García Única, J. (2020). *Historia de la literatura infantil y juvenil*. Paraninfo.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593814>
- García Carcedo, P. (2018). *Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0: Propuesta didáctica*. Lenguaje y textos, 47, 37-47. <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- García García, S. G. (2017). *El proyecto lírico permanente: La comunicación en la poesía*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Garrido Alcalde, V., & Ruiz, L. (1989). La poesía de tradición oral y el niño. *Letragorda*, 3, 56–60.
- Gasset, Á. (1977). *Títeres con cabeza*. Aguilar.
- Gil García, B. (1964). *Cancionero infantil universal*. Aguilar.
- Gil García, B. (1974). *Cancionero infantil* (2.^a ed.). Taurus.
- Gómez, N. (2002). *Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas*. Universidad de A Coruña.
- Gómez, N., & Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: Didáctica de la literatura oral en verso y literatura comparada*. Universidad de Almería.
- Gómez, S. (2015). Hacia una sociedad europea más multilingüe y multicultural. *Encuentro*, 24, 45–60.
- Gómez Tabanera, J. (1968). *El folklore español*. Instituto Español de Antropología Aplicada.
- González Gil, D. (1985). *Cantar y jugar*. Alfar.
- González Gil, D. (2019). Las raíces europeas del folclore infantil. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil de tradición popular* (pp. 23–44).
- González, M. E. (2011). La música popular en el aula: Una herramienta para la educación musical crítica. *RECIEM*, 8, 1–14.

- González, A. (1984). De lo fantástico y de la literatura fantástica. *Anuario de Estudios Filológicos*, 7, 207–226.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Gregori i Soldevila, N. (2011). El uso de la canción tradicional en la escuela: Una experiencia en educación infantil. *Educación y Futuro*, (24), 107–122.
- Guadamillas Gómez, M. V. (2015). La formación de los futuros maestros a través de la literatura: Los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 93–106.
- Guerra Sánchez, O. (1993–1994). La poesía de tradición oral en el aula. *El Guiniguada*, 4–5, 71–80.
- Guillermo, M., & Palacios, A. (1989). Recreación de estructuras poéticas. *Letragorda*, 3, 51–53.
- Guerrero, P., & López, A. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *RIFOP*, (18), 187–199.
- Gutiérrez, A. M. (2015). *La música en el desarrollo de la espiritualidad y la religiosidad: Una aproximación al cristianismo y al budismo*. Universidad de Córdoba.
- Harris, M. (1987). *Introducción a la antropología general*. Alianza.
- Hidalgo Montoya, J. (1979). *Cancionero popular infantil español*. Antonio Carmona.
- Holguín, M., & Zambrano, E. (2021). El trabalenguas como estrategia para desarrollar la fluidez verbal en Educación Básica Elemental. *Cognosis*, 6(1).
- Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, (19), 73–98.
- Hürlimann, B. (1982). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Juventud.
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Alianza.
- Iriarte, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy*, (11), 187–206.
- Jakobson, R. (1973). Le folklore, forme spécifique de création. En *Questions de poétique*. Seuil.
- Janer Manila, G. (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Junco, E. (2017). La belleza en el cuento maravilloso. *Espíritu*, 66(153), 185–203.
- Labrador, C. (2018). Necesidad de adaptación cultural y validación en la población española de herramientas de medición. *Terapia Ocupacional*, (63), 58–73.
- Lapesa, R. (1966). *Introducción a los estudios literarios*. Anaya.
- Lapesa, R. (1988). El mundo de la antigua lírica popular hispánica. *Saber Leer*, (19).
- Larragueta Arribas, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 157–172.
<https://doi.org/10.5209/dida.77664>
- Larrea, A. de. (1958). *El folklore y la escuela*. CSIC.
- Llergo, E., & Ceballos Viro, I. (2019). Teatro para la primerísima infancia en España. *ANILIJ*, 17, 83–100.
- Lobato Fraile, S. (2016). Canciones de cuna: Una herramienta para el desarrollo afectivo y lingüístico en la primera infancia. *Educación y Futuro*, (35), 45–58.
- López Serrano, R. (1986). *La recogida de la literatura tradicional como actividad educativa*. ICE.
- López, A. (2001). La reforma poética de Santillana. *Estudios Humanísticos. Filología*, (23), 53–74.
- Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. (s. f.). *Histoire du lycée international*.
- Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. (s. f.). *Brochure du lycée français*.
- Marco, J. (1972). *Literatura popular en España en los siglos XVIII y XIX: Una aproximación a los pliegos de cordel* (2 vols.). Taurus.
- Martín Escobar, M. J. (2002). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. Universidad de Murcia.
- Martín, F. (1983). De la memoria y la imaginación. En *Literatura infantil*. Papeles de Acción Educativa.
- Martín Cebrián, J., & Martín Cebrián, M. (1986). *Juegos infantiles*. Centro Etnográfico de Documentación.

- Martínez-Vicente, A. (2013). El himno como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. *Educación y Futuro*, (29), 143–160.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum*, 2012, 13.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>
- Mariezkurrena, D. (2016). Etnografía, folclore y cultura tradicional. *Príncipe de Viana*, (264), 547–551.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5659481.pdf>
- Martín Nebras, F. (1989). *Cancionero infantil*. Diputación Provincial de Ciudad Real.
- Martínez, A. (2005). *Teoría de la literatura infantil y juvenil*. Diputación Provincial.
- Maruri-Orellana, A. M., Alvarado-Andino, P., Rodríguez-Caamaño, A. A., & Díaz-López, W. A. (2021). Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo. *Dominios de la Ciencia*, 7(4, ed. esp.), 1788–1797.
<https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2360>
- Sánchez Sánchez, B. (2019). Convivencia e interculturalidad de la acción educativa española en el exterior. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 23–38.
- Matbie, P. I. (2010). *Picasso y Minou*. Juventud.
- Medina, A. (1963). *El silbo del aire* (2 vols.). Vicens Vives.
- Medina, A. (1987). *Pinto maraña: Juegos populares infantiles*. Miñón.
- Medina, A. (s. f.). El niño y el fenómeno poético. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Poesía infantil* (pp. 9–25).
- Medina, A. (s. f.). Juegos infantiles escénicos de corte tradicional. En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Literatura infantil de tradición popular* (pp. 55–68).
- Menéndez Pidal, R. (1920). Sobre una geografía folklórica. *Revista de Filología Española*, 7, 229–338.
- Menéndez Pidal, R. (1939/1973). Poesía popular y tradicional en la literatura española. En *Los romances de América y otros estudios* (pp. 52–87). Espasa-Calpe.

- Menéndez Pidal, R. (1973). Poesía popular y poesía tradicional en la literatura española. En *Estudios sobre el romancero* (Obras completas, Vol. XI). Espasa-Calpe.
- Merino, C. (2015). Poesía en los primeros años de la infancia: La relevancia de su inclusión en la escuela. *Innovación Educativa*, 15(67), 9–16.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. f.). *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. f.). *Les sections internationales au lycée*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023, 7 de octubre). *Secciones internacionales*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Acción educativa en el exterior*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (1993, 25 de junio). *Decreto 1027/1993, por el que se regula la acción educativa en el exterior*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2010, 5 de febrero). *Real Decreto 102/2010, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2010, 18 de octubre). *Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros estados o de organismos internacionales*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para la expedición de títulos académicos españoles correspondientes a las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al alumnado de secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales*.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2011, 11 de julio). *Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior. Boletín Oficial del Estado, (179), 81972–82019.*
<https://www.boe.es/boe/dias/2011/07/27/pdfs/BOE-A-2011-12954.pdf>
- Mistral, G. (1935). El folklore para los niños. *Revista de Pedagogía, (160)*.
- Monroy, A. (2017). Literatura de tradición oral en Canarias: Pervivencia actual. *Boletín de Literatura Oral, 1*, 751–767.
- Moreno Villa, J. (1977). *Lo que sabía mi loro*. Alfaguara.
- Morón, E., & Martínez, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación, 12*(1), 40–53.
- Morote Pagán, P., & Labrador Piquer, M. J. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*.
- Morote, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral: Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Educación y Pedagogía, 20*(50), 177–190.
- Mosquera Castro, E., Sobrino Freire, I., Carballal Miñán, P., & Muriano Rodríguez, M. M. (2018). De la memoria popular a las aulas: Una propuesta para la formación lingüística y literaria del profesorado de educación infantil y primaria. *Innovación Educativa, (28)*, 153–169.
- Muñoz, M. (1983). *La poesía y el cuento en la escuela*. Comunidad de Madrid.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2014). *Las canciones populares infantiles en el repertorio de educación infantil y primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Almería.
- Muñoz-Galiano, I. M., González García, E., Beas Miranda, M., & Cívico Ariza, A. (2022). El papel educativo de los himnos de Europa en el desarrollo de un nacionalismo étnico. *Novum Jus, 16*(1), 157–186.
<https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.7>
- Nervi, J. R. (1981). *Literatura infantil-juvenil y folklore educacional*. Plus Ultra.

- Nogueira, C. (2007). Para uma poética da poesia oral infantil e juvenil. *Culturas Populares*, 4, 1–27.
- Numpaque, G. C., Numpaque, A. M., & Alarcón, M. (2019). La oralidad hecha escritura en *El libro de las ciudades* de Celso Román. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (34), 89–107.
<https://doi.org/10.19053/0121053x.n34.2019.9385>
- Omatos, O. (1994). La tradición oral neohelénica: Cantos, cuentos y teatro popular. *Erytheia*, 15, 259–273.
- Orquín, F. (1981, 8 de febrero). Recuperar el juego. *El País*.
- Opie, I., & Opie, P. (1952). *The Oxford nursery rhyme book*. Oxford University Press.
- Ortiz Ballesteros, A. M., & Gómez Rubio, G. (2023). Reescrituras del cancionero popular infantil desde la perspectiva de género. *Didacticae*, (14), 105–122.
<https://doi.org/10.1344/did.2023.14.105-122>
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Diálogo intercultural*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/di%C3%A1logo-intercultural>
- Orozco, C. P., & Gualta, K. L. (2017). *La literatura infantil en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 5–6 años*. Universidad Central del Ecuador.
- Orrego, J. C., & Serje, M. (2012). Antropología y literatura: Travesías y confluencias. *Antípoda*, (15), 15–26.
- Palacios, C. (1983). La magia de los juegos infantiles. *El País*.
- Palmer, I., Campos, M. M., & Fernández, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: Literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo*, (30), 289–316.
- Panero, M. P. (2021). Antropología y literatura: La metáfora cultural, entre la emoción y la razón. *Encrucijadas*, 21(3), 5–16.
- Pedrosa, J. M. (2000). Juegos y canciones infantiles de la tierra de Estella (Navarra). *Anuario de Eusko Folklore*, 42, 137–164.
- Peláez-Sayago, R. A., García-Herrera, D. G., Ávila-Mediavilla, C. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Análisis de la prelectura en educación inicial. *Koinonia*, 5(Extra-1), 692–710.

- Pelegrín, A. (1982). *Poesía española para niños*. Taurus.
- Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego: De tradición oral y literatura*. Cincel.
- Pelegrín, A. (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil y juvenil (1750–1987)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla: Juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pelegrín, A. (1998). *Repertorio de antiguos juegos infantiles: Tradición y literatura*. CSIC.
- Pelegrín, A. (1999). *La aventura del oído: Tradiciones orales infantiles*. SM.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír*. Anaya.
- Pelegrín, A. (2008). *Cada cual atiende su juego*. Anaya.
- Pelegrín, J. (2008). Una aproximación didáctica a la historia de Alejandro Magno a través de la literatura infantil y juvenil actual. *Clío*, (34).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778411>
- Pelegrín, A. (1999). Catálogo de retahílas y canciones infantiles en Andalucía. En P. Piñero, E. Baltanás, & A. Pérez Castellano (Eds.), *Romances y canciones en la tradición andaluza* (pp. 217–290). Fundación Machado.
- Pelegrín, A. (1980). De poesía tradicional para los más pequeños. *Boletín de Acción Educativa*, (78).
- Pelegrín, A. (1983). Folklore y literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, (101).
- Pelegrín, A. (1979). Poesía infantil. *Boletín de Acción Educativa*, (2–3).
- Pelegrín, A. (1982). Poesía de tradición oral para los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, (89).
- Pelegrín, A. (1982). Sobre poesía infantil. *Boletín de Acción Educativa*, (13).
- Pelegrín, A. (s. f.). Poética y temas de la tradición oral (el romancero infantil). En P. Cerrillo & J. García Padrino (Coords.), *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 37–49).
- Peña, M. (2011). Historia de la literatura infantil en América Latina. *Peonza*, (99), 73–74.

- Peña, M. R. (2014). Un reto cultural de la actualidad: La preservación de la cuentería popular latinoamericana. *Desafíos*, 26(2), 217–236.
<https://doi.org/10.7440/desafios26.2.2014.09>
- Pérez, I., & Martínez, A. M. (2008). *El placer de escuchar: Guía para dinamizar la literatura oral en Andalucía*. Asociación LitOral.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). La música pop como herramienta educativa en el desarrollo emocional del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 121–134.
- Pérez Sobrino, A. (2006). El himno nacional como recurso educativo: Reflexiones desde la teoría de la metáfora conceptual. *Lenguaje y Textos*, (24), 63–70.
- Pérez Vidal, J. (1986). *Folclore infantil canario*. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Perriconi, G., & Wischñevsky, A. (1988). *La poesía infantil: Estudio preliminar y antología*. El Ateneo.
- Petrini, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Rialp.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Porqueras Mayo, A. (1990). Cervantes y la teoría poética. En *Actas del II Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 83–98).
- Propp, V. (1982). *Edipo a la luz del folklore* (2.^a ed.). Fundamentos.
- Pujante, D. (2016). Las inquisiciones de la literatura fantástica. *El Futuro del Pasado*, 7, 37–63.
- Ramón, M. M. (2005). Literatura infantil de tradición oral: Una aproximación desde sus géneros. *Garoza*, (5).
- Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rísquez, J. (1996). La poesía infantil de tradición oral: Conceptos didácticos. *Alminar*, (37), 15–18.
- Rodríguez Marín, F. (1882). *Cantos populares españoles*. Álvarez.

- Rodríguez Marín, F. (1931–1932). Varios juegos infantiles del siglo XVI. *Boletín de la Real Academia Española*, 18, 489–521; 19, 5–33.
- Roitman, G. (2007). Poéticas y pedagogías del juego infantil: Entre la tradición argentina y la española. *Culturas Populares*, 4, 1–19.
- Romo, I. (2017). *Érase una vez... Literatura oral en el aula de ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Rovira, J. (2011). Literatura infantil y valores democráticos. *Ocnos*, (7), 91–104.
- Rovira, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en Internet: De la Biblioteca Virtual Cervantes a la LIJ 2.0*. Universidad de Alicante.
- Ruiz, M. J. (2009). Repertorio tradicional infantil de Cádiz: Texto, rito, gesto y símbolo. *Ocnos*, (5), 69–86.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.05
- Ruiz, M. J. (2017). El corpus poético-musical de tradición oral de la provincia de Cádiz. *Boletín de Literatura Oral*, (n.º ext. 1), 701–708.
- Saavedra, C. E., Cuervo, W. O., & Mejía, I. D. (2017). Producción de contenidos transmedia: Una estrategia innovadora. *Revista Científica*, 28(1), 6–16.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a1>
- Sabatier, C., & Sabatier, R. (2009). *Le livre des chansons : Chansons de France et d'ailleurs*. Éditions Gallimard Jeunesse
- Sánchez, B. (2016). *Análisis comparado de las secciones internacionales del Liceo de Saint-Germain-en-Laye (Francia): Una experiencia intercultural europea*. Universitat de València.
- Sánchez, B. (2019). Convivencia e interculturalidad de la acción educativa española en el exterior. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 23–38.
- Sánchez, P. (2017). *Propuesta de intervención para enseñar literatura de tradición oral en el nivel A1 de ELE*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Sánchez Ortiz, C. (2010). *Cancionero popular infantil: Del texto oral al texto escrito. Estudio literario y aplicaciones didácticas* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha.

- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: El cancionero popular infantil en la escuela* 2.0. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santos, C. de, & Sanz, I. (1985). Retahílas de echar a suertes. *Revista de Folklore*, (57).
- Sanuy, M. (2001). *Cultura oral y educación*. Octaedro.
- Sao, M. C. (2021). La literatura infantil y juvenil: Aproximaciones teóricas para su estudio en el contexto educativo. *Didasc@lia*, 12(4), 169–177.
- Schultz de Mantovani, F. (1973). *El mundo poético infantil* (4.^a ed.). El Ateneo.
- Sciacca, G. M. (1965). *El folklore y el niño*. Eudeba.
- Sección Americana del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. (s. f.). *American Section*.
<https://www.americansection.org/>
- Sección Española del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. (2005). *XXV aniversario: Apuntes para una historia*. APASELI.
- Selfa, M., & Falguera, E. (2021). Literatura infantil, tradición oral y aprendizaje de la lectura. *Ínsula*, (894), 15–17.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142.
- Soler, E. (1986). *Adivinanzas para los niños de hoy*. Miñón.
- Soler, E. (1988). *Adivinanzas para adivinar*. Miñón.
- Sotelo, A. (2021). Retahílas: La luz y el fuego de las palabras. *Cuadernos Hispanoamericanos*, (5), 274–284.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7999065>
- Suárez, P. A., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198.
- Suescún, Y., & Torres, L. (2008). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (7).

Tejerina Lobo, I. (2004). El valor pedagógico del folclore infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (16), 261–278.

Thompson, S. (1955). *Motif-index of folk-literature*. Indiana University Press.

Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*. Biblioteca.

Topete, H. (2018). Consideraciones éticas en torno a la documentación del patrimonio cultural inmaterial. *Campos en Ciencias Sociales*, 6(1), 91–114.
<http://hdl.handle.net/11634/24732>

Torner, E. M. (1966). *Lírica hispánica: Relaciones entre lo popular y lo culto*. Castalia.

Torrijos, M. del M. (2005). Literatura infantil de tradición oral: Una aproximación desde sus géneros. *Garoza*, (5), 1–20.

Torrelles Montauny, À. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *RASE*, 15(3), 315–336.

Trigo, E., Santos Díaz, I. C., & Jiménez López, G. (2021). Communicating in the multilingual school. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53–75.

UNESCO. (s. f.). *ASPnet*.

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.

Vansina, J. (1968). *La tradición oral* (2.^a ed.). Labor.

Vega, D. R. (2015). Análisis del concepto de sociabilidad en las ciencias sociales. *ABRA*, 35(51), 1–13.

Vélez, A. L. (1986). Literatura de tradición oral y antropológica. *Revista de Folklore*, (66).

Verdejo, C., & Ciuro, P. W. (1975). *Juegos para todos*. Sopena.

Ville Impériale. (s. f.). *Saint-Germain-en-Laye*.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2.^a ed.). Crítica.

Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63–95.

<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.63>

Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Seuil.

9. ANEXOS

A continuación, presentaremos aquellos aspectos relacionados con el trabajo que no han podido ser incorporados dentro del cuerpo del mismo debido a su extensión, pero cuya presentación es necesaria para complementar la información mostrada anteriormente.

9.1. Manuales de encuesta utilizados en las entrevistas al alumnado de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

9.1.1. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de la Sección Española

- Cuando juegas al pillapilla/*pillao* con tus amigos, ¿qué cantas?
- ¿Juegas a juegos de manos/pies? Si es así, ¿qué cantas?
- Cuando juegas al escondite con tus amigos, ¿qué cantas?
- Cuando juegas a policías y ladrones/polis y cacos con tus amigos, ¿qué cantas?
- Cuando juegas a la gallina ciega con tus amigos, ¿qué cantas?
- ¿Cómo decidís quién *se la queda* cuando jugáis?
- ¿Cantas o recitas rimas en el idioma de la sección o en francés?
- ¿Qué canciones/rimas recuerdas de tu infancia? (Con nuestra ayuda como profesores de la sección, intentaremos que continúen las canciones o rimas infantiles más conocidas en español)
- Observar quién canta más (niños o niñas).
- Observar cómo cantan.
- Observar si hacen gestos con rimas.
- ¿De quién aprendiste estas canciones/rimas? (familias o escuela)
- ¿De dónde es tu padre?
- ¿De dónde es tu madre?
- ¿De dónde son tus abuelos?
- ¿Has vivido algún tiempo en España?
- ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Francia?

9.1.2. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de las secciones

alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

- Lorsque vous jouez à la corde avec vos amis, que chantez-vous ?
- Jouez-vous aux jeux de mains/palmes ? Si oui, qu'est-ce que vous chantez?
- Lorsque vous jouez au cache cache avec vos amis, que chantez-vous ?
- Quand vous jouez aux flics et voleurs avec vos amis, que chantez-vous ?
- Quand vous jouez à la poule aveugle avec vos amis, que chantez-vous ?
- Comment décidez-vous qui est le chat quand vous jouez ?
- Est-ce que vous chantait / dites des rimes dans la langue de la section ou en français?
- De quelles chansons/comptines te rappelles toi de ton enfance ? (Avec l'aide du prof de la section, essayer de leur faire continuer les chansons ou comptines les plus connues dans la langue de la section)
- Observer qui chante de plus (les garçons ou les filles)
- Observer comment ils chantent
- Observer s'ils font des gestes avec des rimes
- De qui ont-ils appris ces chansons / comptines ? (familles ou école)
- D'où vient ton père ?
- D'où vient ta mère ?
- D'où viennent tes grands-parents ?
- As-tu vécu dans le pays de ta section ?
- Depuis combien de temps habites-tu en France ?

9.1.3. Manual de encuesta utilizado en la entrevista al alumnado de la Sección Italiana

- Quando giochi alla corda con i tuoi amici, che canti?
- Quando giochi con i tuoi amici nella pausa, cosa canti?
- Quando giochi a guardie e ladri con i tuoi amici, cosa canti?
- Quando giochi alla mosca cieca con i tuoi amici, che cosa canti?
- Come decidete chi persegue agli altri?
- Come si dice in italiano chi la prende, chi è il gatto?
- Vi siete mai presi in giro a vicenda? (rimbalza rimbalza ...)
- Se prendi in giro ai tuoi amici con una frase, fai un gesto per accompagnar la battuta?
- Canti o dici rime nella lingua della sezione oppure in francese?
- Osservare chi canta di più, i ragazzi o le ragazze.
- Osservare se fanno geste quando dicono le rime.

- Da chi hai imparato quelle canzoni / rime?
- Da dove viene il tuo papà?
- Da dove viene la tua mamma?
- Da dove vengono i tuoi nonni?
- Hai mai vissuto nel paese della sezione?
- Se sì, per quanto tempo ci hai vissuto?
- Ci torni ogni tanto, per esempio per le vacanze?
- Da quanto tempo vivi in Francia?

9.1.4. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas al alumnado de las secciones británica y americana

- When you play with your friends, do you sing? If so, what do you sing?
- Can you tell me the names of the games that you play when you sing?
- Do you play hand games? If so, what do you sing?
- When you play hide and seek with your friends, what do you sing?
- How do you decide who will catch the others when you play?
- Did you sing / say rhymes in the section's language or in French?
- What songs / rhymes do you remember from your childhood? (With the help of the section teacher, try to get them to continue the most famous songs or rhymes in the section's language)
- Who did you learn these songs / rhymes from? (families or school)
- Where is your father from?
- Where is your mother from?
- Where are your grandparents from?
- Have you lived in the section's country?
- How long have you lived in France?

9.2. Manuales de encuesta utilizados en las entrevistas con el profesorado de las secciones extranjeras de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

9.2.1. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

Para comunicarnos con aquellos profesores de las secciones alemana, danesa, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca, debimos emplear la lingua franca del

establecimiento escolar en el que nos encontramos: el francés. Aportamos a continuación el cuestionario empleado con estos docentes:

- Vous êtes enseignant de quelle section ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous dans votre section ?
- Votre section inclut-elle l'enseignement de la littérature de tradition orale dans la programmation du CE2 ?
- Croyez-vous que ce soit positif d'inclure l'enseignement de la littérature orale enfantine dans la programmation des cours du niveau CE2 ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que l'étude de la littérature orale dans le niveau de CE2 est utile pour les enfants qui habitent à l'étranger ? Si oui, pourquoi ?
- Pensez-vous que la littérature orale peut aider aux élèves de CE2 à améliorer leur compétence orale ?
- Pensez-vous que la littérature orale de leur culture d'origine peut aider aux élèves de CE2 à améliorer leur sens d'appartenance à cette culture d'origine ?
- Enseignez-vous à vos élèves des jeux traditionnels dans la langue de la section ? Lesquels ? (Devinettes, rimes, chansonnettes, jeu de mains...)
- Croyez-vous que l'enseignement de la littérature orale enfantine contribue à ce que l'élève s'identifie avec sa culture d'origine ?
- Est-ce que vous voudriez bien ajouter quelques informations qui pourraient être utiles pour cette recherche ? Merci beaucoup d'avance pour votre aide!

9.2.2. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las secciones americana y británica

Para comunicarnos con los profesores de las secciones americana y británica, utilizamos la lengua inglesa. Aportamos a continuación el cuestionario empleado con estos docentes:

- How long have you been teaching in this section?
- Does your section include teaching oral children literature in the CE2 level teaching program?
- Do you think it is positive to include the teaching of oral literature for children in the programming of the courses of the CE2 level? Could you please justify your answer?
- Do you think that the study of oral literature in the CE2 level is useful for children who live outside the United States of America? Could you please justify your answer?
- Do you think that oral literature can help the CE2 students in getting better oral competence?

- Do you teach your students traditional games in the section's language? If the answer is affirmative, could you please tell us which ones? (rimes, hands games...)
- Do you believe that the teaching of children's oral literature contributes to their identification with their original culture?
- Would you like to add any other information to our research?

9.2.3. Manual de encuesta utilizado en la entrevista con la profesora de la Sección Italiana

Para comunicarnos con la profesora de la sección italiana, utilizamos el italiano. Aportamos a continuación el cuestionario empleado con dicha docente:

- Da quanto tempo insegna nella sua sezione?
- La sua sezione include l'insegnamento della letteratura di tradizione orale (poesia, racconti popolari, leggende, canti di gioco, canti dell'anello, canti della lotteria, indovinelli, proverbi, ecc.) nel programma scolastico di CE2?
- Ritieni che sia positivo includere l'insegnamento della letteratura orale per bambini nel programma del corso di livello CE2? Perché?
- Lei pensa che studiare la letteratura orale del paese d'origine degli studenti del livello CE2 sia utile per i bambini che vivono all'estero? Se sì, perché?
- Lei insegna ai tuoi studenti i giochi tradizionali nella lingua della sezione? Se sì, quali? (indovinelli, filastrocche, canzoni, giochi...)
- Vorrebbe aggiungere qualche informazione che potrebbe essere utile per questa ricerca?

Grazie mille!

9.2.4. Traducción al español del manual de encuesta utilizado en las entrevistas a los profesores de las distintas secciones

Aportamos a continuación la traducción al español de los cuestionarios que acabamos de presentar en los apartados anteriores.

- ¿En qué sección está usted enseñando?
- ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en su sección?
- ¿Incluye su sección la enseñanza de la literatura de tradición oral (poesías, cuentos populares, leyendas, canciones de juego, de corro, de sorteo, adivinanzas, refranes...) en la programación del CE2?

- ¿Cree que es positivo incluir la enseñanza de la literatura oral infantil en el programa de cursos del nivel CE2? ¿Por qué?
- ¿Cree que estudiar literatura oral del país de origen del alumno del nivel CE2 es útil para los niños que viven en el extranjero? Si es así, ¿por qué?
- ¿Enseña a sus alumnos juegos tradicionales en el idioma de la sección? ¿Cual? (Acertijos, rimas, cancioncillas, juegos de manos...)
- ¿Le gustaría agregar alguna información que podría ser útil para esta investigación?

¡Muchas gracias!

9.3. Manual de encuesta utilizado en las entrevistas a las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

A la hora de encuestar a las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria, redactamos el siguiente cuestionario en francés:

- Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce niveau ?
- Votre programmation inclut-elle l'enseignement de la littérature de tradition orale (poésie, contes populaires, légendes, chansons de jeux, chansons de cercle, chansons de tirage au sort, devinettes, proverbes...) pour le niveau de CE2 ?
- Pensez-vous qu'il est positif d'inclure l'enseignement de la littérature orale enfantine dans la programmation du niveau CE2 ? Si oui, pourriez-vous préciser pourquoi ?
- Enseignez-vous à vos élèves des jeux traditionnels même s'ils ne sont pas dans la programmation ? Si oui, lesquels ? (Poésies, devinettes, comptines, chansonnettes, jeux de mains...)
- Vous souvenez vous d'un moment ponctuel dans lequel les élèves ont travaillé la littérature orale au niveau CE2 (ou avant) ? Par exemple, fête de fin d'année, projet intersections, etc. ?
- Avez-vous d'autres informations à nous fournir à ce propos ? Merci beaucoup pour votre aide précieuse !

9.3.1. Traducción al español del manual de encuesta utilizado en las entrevistas a las profesoras del nivel CE2 de la Escuela Primaria del Liceo Internacional

Aportamos a continuación la traducción al español del cuestionario presentado en el apartado anterior:

- ¿En qué clase enseña usted?
- ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clases en este nivel?

- ¿Su programa incluye la enseñanza de literatura de tradición oral (poesía, cuentos populares, leyendas, canciones de juego, canciones de corro, canciones de sorteo, adivinanzas, rimas, etc.) para el nivel de CE2?
- ¿Cree que es positivo incluir la enseñanza de la literatura oral infantil en la programación del nivel CE2? Si es así, ¿podría especificar por qué?
- ¿Enseña juegos tradicionales a sus alumnos incluso si no están incluidos en la programación? Si es así ¿cuáles? (poemas, adivinanzas, rimas infantiles, cancioncillas, juegos de manos, etc.)
- ¿Recuerda algún momento concreto en el que los alumnos trabajaron la literatura oral en el nivel CE2 (o antes)? ¿Por ejemplo, fiesta de fin de curso, proyecto intersecciones, etc.?
- ¿Tiene alguna otra información que proporcionarnos sobre este tema?

¡Muchas gracias por su valiosa ayuda!

9.4. Cartas de presentación

9.4.1. Carta de presentación de doctoranda a la Proviseur del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

Aportamos a continuación la carta de presentación de doctoranda, redactada por el tutor y director de esta tesis y traducida al francés por la doctoranda, a efectos de presentar a dicha doctoranda a la institución educativa y solicitar su permiso para llevar a cabo las entrevistas necesarias para esta investigación doctoral.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. la Proviseure du Lycée International de Saint Germain en Laye :

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche dans votre Lycée. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire orale pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir les groupes des différentes sections du Lycée, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la littérature, l'éducation et l'inter culturalité.

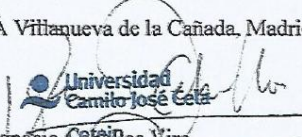


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Madame, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 4 mars 2020.


Ignacio Ceballos Viro
Facultad de Educación y Salud
Directeur de la thèse.

9.4.2. Carta de presentación a la directora de la Escuela Primaria del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye

A continuación, aportamos la carta de presentación de doctoranda a la directora de la Escuela Primaria, jerárquicamente dependiente de la Proviseur (ver apartado anterior). Dicha carta fue redactada en español por el tutor y director de esta tesis y traducida al francés por la doctoranda.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. la Directrice de l'École Primaire du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire oral des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche dans votre Lycée. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir les groupes des différentes sections du Lycée, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

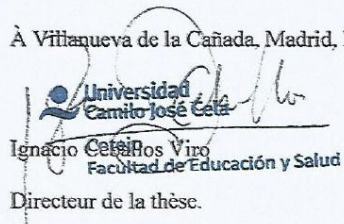


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'inter culturalité.

Je vous prie d'agréer, Madame, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 4 mars 2020.

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Ignacio Ceballos Viro', is written over the printed name and university logo.

Universidad
Camilo José Cela
Ignacio Ceballos Viro
Facultad de Educación y Salud
Directeur de la thèse.

9.4.3. Carta de presentación a los directores de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

Aportamos a continuación la carta de presentación que remitimos a los directores de las diferentes secciones. En este caso concreto, optamos por dirigirnos a todos ellos en la *lingua franca* del centro escolar: el francés. Debemos puntualizar aquí que no dirigimos carta alguna a la dirección de la Sección Española, puesto que fue la propia doctoranda quien informó al director de su sección de sus intenciones de entrevistar al alumnado.

9.4.3.1. Carta de presentación al director de la Sección Alemana



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À M. le Directeur de la Section Allemande du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

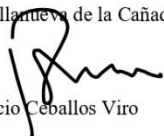


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 18 janvier 2021.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'I. Ceballos Viro'.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.2. Carta de presentación a los directores de la Sección Americana



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. Et M. les Directeurs de la Section Américaine du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire orale pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

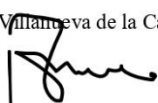


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 18 janvier 2021.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ignacio Ceballos Viro'.

Ignacio Ceballos Viro
Directeur de la thèse.

9.4.3.3. Carta de presentación al director de la Sección Británica



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À M. le Directeur de la Section Britannique du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire orale pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

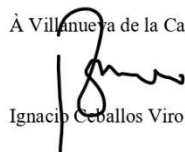


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 18 janvier 2021.

A handwritten signature in black ink, appearing to be "I. Ceballos Viro", written over the printed name.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.4. Carta de presentación al director de la Sección Danesa



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. La Directrice de la Section Danoise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Éducation de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 18 janvier 2021.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.5. Carta de presentación al director de la Sección Italiana



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À M. le Directeur de la Section Italienne du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire orale pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

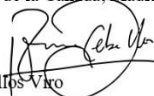


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 6 janvier 2021.


Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.6. Carta de presentación a la directora de la Sección Japonesa



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. La Directrice de la Section Japonaise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distingués.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 4 novembre 2022.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.7. Carta de presentación a la directora de la Sección Neerlandesa



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. La Directrice de la Section des Pays Bas du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 18 janvier 2021.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.8. Carta de presentación a la directora de la Sección Noruega



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. La Directrice de la Section Norvégienne du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Education de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

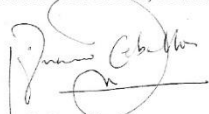


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 4 novembre 2022.



Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.9. Carta de presentación al director de la Sección Portuguesa



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À M. le Directeur de la Section Portugaise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Éducation de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire orale pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

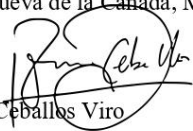


Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 6 janvier 2021.



Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.3.10. Carta de presentación a la directora de la Sección Sueca



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

À Mme. La Directrice de la Section Suédoise du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye:

Je souhaite vous présenter Mme. Sonia Crespo Carrillo, carte d'identité 48486042H, doctorante au Programme de Doctorat de l'Éducation de l'Université Camilo José Cela à Madrid, Espagne.

Comme étudiante de doctorat, Sonia est en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral enfantin des communautés scolaires et son but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptes, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire orale des enfants du XXI siècle en un corpus ample.

Comme directeur de la thèse de Sonia, je souhaiterais vous demander votre autorisation pour développer quelques activités de recherche avec les élèves de CE2 de votre Section. Cette recherche finira avec la présentation d'une thèse doctorale sur le répertoire littéraire oral pour enfants de la communauté multiculturelle du Lycée International de Saint-Germain-en-Laye. Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas en aucun cas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours.

Pour développer sa recherche, il sera nécessaire que Sonia puisse enquêter et entretenir une sélection d'élèves du niveau de CE2, et même enregistrer ces entretiens, exclusivement en format audio.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.



Dr. Ignacio Ceballos Viro
Profesor de la Facultad de Educación
Profesor del Máster en Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera
Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu
Tfno.: 91 815 31 31 ext. 16378

Je suis sûr que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la
littérature, l'éducation et l'interculturalité.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, mes remerciements pour votre aide ainsi que mes
sentiments les plus distinguées.

À Villanueva de la Cañada, Madrid, le 4 novembre 2022.

Ignacio Ceballos Viro

Directeur de la thèse.

9.4.4. Traducción al español de la carta de presentación a los directores de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

Añadimos a continuación la traducción al español del cuerpo de la carta de presentación a los directores de las secciones mencionadas:

Me gustaría presentarles a la Sra. Sonia Crespo Carrillo, con documento de identidad 48486042H, estudiante de doctorado en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Camilo José Cela de Madrid, España.

Como estudiante de doctorado, Sonia está llevando a cabo una investigación sobre el repertorio literario oral infantil de las comunidades escolares y su objetivo es reunir y estudiar textos literarios para niños (cuentos, canciones, etc.) que aún están vivos y presentes en la memoria oral de los niños del siglo XXI en un amplio corpus.

Como director de la tesis de Sonia, me gustaría solicitar su autorización para desarrollar algunas actividades de investigación en su colegio. Esta investigación culminará con la presentación de una tesis doctoral sobre el repertorio literario oral infantil de la comunidad multicultural del Colegio Internacional de Saint Germain en Laye. Las actividades previstas en relación con esta investigación no supondrán en ningún caso una alteración de la normativa del centro ni del ritmo normal de las clases.

Para desarrollar su investigación, será necesario que Sonia pueda entrevistar y mantener conversaciones con los grupos de las diferentes secciones del colegio, e incluso grabar estas entrevistas, exclusivamente en formato de audio.

Los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y únicamente con fines de investigación. En caso de que se publiquen, no se revelará ningún nombre ni dato personal de los alumnos, sino que se codificarán de forma anónima.

Estoy seguro de que esta investigación será muy productiva en el campo de los estudios sobre literatura, educación e interculturalidad.

Le agradezco sinceramente su ayuda y le saludo atentamente.

En Villanueva de la Cañada, Madrid, a 4 de marzo de 2020.

Ignacio Ceballos Viro

Director de la tesis.

9.4.5. Carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

Chers parents d'élèves:

Je suis Mme. Sonia Crespo, professeur de la Section Espagnole de Saint-Germain-en-Laye et doctorante en Éducation à l'Université Camilo José Cela à Madrid.

Je suis en train de réaliser une recherche sur le répertoire littéraire oral des communautés scolaires présentes à l'École Internationale de Saint-Germain-en-Laye, et mon but est celui de réunir et étudier des textes littéraires pour enfants (comptines, chansons, etc.) encore vivants et présents dans la mémoire des enfants du XXI^e siècle.

Je souhaiterais vous demander votre autorisation pour interroger vos enfants à propos de ce sujet: écouter ce dont ils/elles se rappellent de la tradition oral de leurs pays et cultures d'origine transmise par leur famille ou à travers l'école.

Les activités prévues par rapport à cette recherche ne supposeront pas une altération ni de la normative du centre ni du rythme normal des cours. Les élèves (exclusivement du niveau de CE2) seront entretenus en petits groupes, pendant leur pause déjeuner, toujours accompagnés par leur professeur de Section et moi dans leur classe et en respectant au maximum le protocole sanitaire. Les entretiens auront une durée de 15 minutes environ et seront enregistrées exclusivement en format audio.

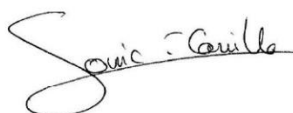
Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et uniquement à la finalité de l'investigation. Dans le cas où elles seront publiées, aucun nom ni donnée personnelle des élèves ne sera publié, mais elles seront codifiées de façon anonyme.

Les dirigeants du Lycée et de l'École Primaire ont été informés et ont donné leur accord à cette recherche.

Je suis sûre que cette recherche sera très productive dans le champ des études sur la littérature, l'éducation et l'interculturalité, et je vous informe que votre participation n'est pas obligatoire.

Je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, mes sincères remerciements pour votre aide ainsi que mes sentiments les plus distinguées.

À Saint-Germain-en-Laye, le 7 novembre 2022



Sonia Crespo Carrillo
Professeur de la Section Espagnole
et doctorante en éducation.

Je soussigné(e) Madame/Monsieur..... mère/père de l'élève
..... déclare donner mon accord pour que mon enfant participe à l'étude menée
par Madame Crespo et accepte qu'il soit enregistré, de façon anonyme, à seule fin d'investigation
pour ses recherches.

Date :

Signature :

9.4.6. Traducción al español de la carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de las secciones alemana, americana, británica, danesa, italiana, japonesa, neerlandesa, noruega, portuguesa y sueca

Presentamos a continuación la traducción al español de la carta de presentación que enviamos a los padres y madres de alumnos de las secciones anteriormente citadas:

Estimados padres y madres de alumnos:

Me llamo Sonia Crespo y soy profesora de la Sección Española de Saint Germain en Laye, así como doctoranda en Educación en la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

Actualmente estoy investigando el repertorio literario oral de las comunidades escolares de la Escuela Internacional de Saint Germain en Laye. Mi objetivo es recopilar y estudiar textos literarios infantiles (canciones infantiles, etc.) que siguen vivos y presentes en la memoria de los niños del siglo XXI.

Me gustaría pedirles permiso para preguntarles a sus hijos sobre este tema: para escuchar lo que recuerdan de las tradiciones orales de sus países y culturas de origen, transmitidas por sus familias o a través de la escuela.

Las actividades planificadas para esta investigación no alterarán los procedimientos establecidos del centro ni el ritmo normal de las clases. Los alumnos (exclusivamente de tercer curso) serán entrevistados en grupos reducidos durante su hora del almuerzo, siempre acompañados por su profesor de sección y por mí en sus aulas, y siguiendo estrictamente los protocolos sanitarios. Las entrevistas tendrán una duración aproximada de 15 minutos y se grabarán exclusivamente en audio.

Los datos recopilados se tratarán de forma confidencial y únicamente para los fines de esta investigación. En caso de publicación de los datos, no se divulgarán los nombres ni la información personal de los alumnos; en su lugar, se anonimizarán.

El personal directivo de los centros de secundaria y primaria ha sido informado y ha dado su aprobación para esta investigación.

Confío en que esta investigación será muy productiva en el campo de la literatura, la educación y los estudios interculturales, y les informo que su participación no es obligatoria.

Reciban, señoras y señores, mi más sincero agradecimiento por su asistencia y mi más cordial saludo.

Saint Germain en Laye, 7 de noviembre de 2022

Sonia Crespo Carrillo

Profesora de la Sección Española

y candidata a Doctorado en Educación.

Yo, la abajo firmante, Sra./Sr., madre/padre del estudiante
....., doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en el estudio
realizado por la Sra. Crespo y acepto ser grabado/a, de forma anónima, únicamente para los
fines de su investigación.

Fecha:

Firma:

9.4.7. Carta de presentación a los padres y madres de los alumnos de la Sección Española

A continuación, exponemos el mensaje de correo electrónico que remitimos a los padres y madres de los alumnos de la Sección Española, quienes eran, en aquel curso escolar, nuestros propios alumnos. Nótese la diferencia de tono utilizado en el cuerpo de este correo, que revela que ya conocíamos a las familias con anterioridad.

Estimados papás y mamás:

Os ruego me disculpéis por molestaros (además en fin de semana) pero me gustaría pedir os un favor personal.

Estoy comenzando mis estudios de doctorado y he elegido como tema de mi tesis "Estudio contrastivo del repertorio literario oral de la comunidad escolar multicultural del Liceo Internacional de Saint-Germain-en-Laye".

Esto quiere decir que empiezo a recopilar muestras de textos de tradición oral que los alumnos de las distintas secciones han conservado: nanas, canciones para jugar a las palmas, al corro, a la comba... y he empezado por una muestra de alumnos y alumnas de nuestra sección, en concreto del nivel de CE2.

Quisiera pedir os vuestra colaboración para saber **si podría hablar con vuestros hijos e hijas durante el tiempo entre las clases de la mañana y la tarde los martes y los viernes (antes y después del comedor) y/o durante el recreo de los viernes por la tarde**. No nos llevará mucho tiempo, media hora como máximo. Tal vez así, aquellos que sean más tímidos, al estar con sus compañeros se animen a cantar aquello que recuerden. Me gustaría hablar con ellos antes de las vacaciones, si es posible y me dais vuestra autorización.

Lo que pretendo es hacerles cuestiones para intentar averiguar cuántas nanas, canciones de juego, retahílas, etc. conocen o recuerdan. Grabaré el audio de las entrevistas, **jamás la imagen. En ningún caso aportaré datos personales vuestros o de los niños**. En ese sentido podéis estar tranquilos.

Espero haberme explicado bien, y ¡espero que me digáis que sí! Quedo a vuestra disposición para cualquier duda que os surja.

Os mando un abrazo y gracias por anticipado por vuestra atención.

Sonia.

9.5. Listado de libros utilizados para hacer un manual de encuesta preliminar para los alumnos hispanohablantes, siguiendo el manual de encuesta de Gómez y Pedrosa

A la hora de comenzar a elaborar un repertorio que nos sirviera de base para redactar nuestro manual de encuesta para los alumnos hispanohablantes, tomamos como modelo el manual de encuesta de Gómez y Pedrosa, y como base las siguientes obras:

- Antología de la literatura infantil española (Vols. 1–3). Bravo-Villasante, C. (1979). Antología de la literatura infantil española (Vols. 1–3). Escuela Española.
- Tres siglos de literatura infantil europea. Hürlimann, B. (1982). Tres siglos de literatura infantil europea (Obra original publicada en 1968). Juventud.
- El arte de contar cuentos. Bryant, S. C. (1995). El arte de contar cuentos (Obra original publicada en 1965). Biblària.
- La aventura de oír: Cuentos tradicionales y literatura infantil. Pelegrín, A. (2008).
- La aventura de oír: Cuentos tradicionales y literatura infantil (Obra original publicada en 2004). Anaya.