

Tradición oral infantil a ambos lados del Estrecho de Gibraltar

Children's oral tradition on both sides of the Strait of Gibraltar

César SÁNCHEZ ORTIZ
(Universidad de Castilla-La Mancha)
cesar.sortiz@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-1534-8822>

RESUMEN: Este artículo analiza el cancionero popular infantil compartido entre España y el norte de África. A través del estudio de nanas, juegos mímicos, suertes y canciones escenificadas obtenidas en trabajo de campo con escolares inmigrantes, se evidencian las estructuras comunes de la literatura oral infantil en ambas orillas del Estrecho, además de poner de manifiesto el importante componente social y cultural de estas manifestaciones folclóricas.

PALABRAS CLAVE: Literatura oral, Cancionero infantil, Tradición popular, Identidad cultural, Memoria colectiva.

ABSTRACT: This article analyses popular children's songs that are shared between Spain and North Africa. Through the study of lullabies, early mime games and other ditties (drawing lots, dramatised...) obtained in fieldwork with immigrant schoolchildren, it shows the common structures of children's oral literature on both sides of the Strait of Gibraltar, as well as highlighting the important social and cultural component of these folkloric manifestations.

KEYWORDS: Oral literature, Popular nursery rhymes, Folk tradition, Cultural identity, Collective memory.

Desde tiempos inmemoriales, el cancionero popular infantil ha acompañado a la infancia como parte fundamental de su cultura, de su entorno afectivo y social. Estas canciones, transmitidas de generación en generación por vía oral, constituyen una forma privilegiada de expresión colectiva, en la que se entrelazan elementos lúdicos, educativos y simbólicos. Ya sea para dormir, jugar, aprender o consolar, el repertorio de canciones infantiles forma parte del primer contacto del niño con el lenguaje, la música, la literatura y las tradiciones de su comunidad, en definitiva, de su folclore. Como señalaba Pelegrín (1999b), estas formas orales constituyen una pedagogía natural que introduce al niño en los ritmos del cuerpo, del habla y del mundo. Su carácter repetitivo, su musicalidad y su sencillez formal facilitan su memorización y recitación, haciendo de estas composiciones un elemento casi consustancial a los momentos de juego de la infancia, aunque en algún caso, como las oraciones infantiles, quedan fuera de esos espacios de ocio.

A pesar de las diferencias culturales y lingüísticas que tienen los distintos pueblos, el cancionero popular infantil, como otros aspectos del folclore, se nos presenta como un fenómeno universal. En todas las culturas, los niños y niñas cuentan con un repertorio propio que ellos mismos interpretan o que les es cantado por adultos cuando ellos aún no saben hablar, y que cumple funciones similares: calmar, entretenir, educar o iniciar

en el mundo simbólico. Esta universalidad no implica homogeneidad, sino más bien una sorprendente convergencia de temas, estructuras y funciones que permite pensar en una dimensión común de la infancia, en la que el canto –y el cuento, aunque este género no nos ocupa en esta ocasión– actúa como forma de protección, socialización y juego. Pedro Cerrillo (2005) ha destacado la capacidad de estas formas orales para conformar una memoria emocional y colectiva, al tiempo que preparan al niño para su integración en la comunidad. En palabras de José Manuel Pedrosa (2006: 18), «los textos folklóricos no conocen las fronteras políticas, religiosas o lingüísticas: se transmiten y transforman de pueblo en pueblo, de madre en madre, de niño en niño».

Este trabajo propone explorar precisamente esas convergencias y particularidades del cancionero popular infantil a ambos lados del Estrecho de Gibraltar, tomando como eje la transmisión oral de nanas, retahílas, juegos de corro y otros géneros breves que conforman el universo sonoro de la infancia. A través del análisis comparativo de textos recogidos en diferentes colegios públicos de Castilla-La Mancha de boca de niñas y niños procedentes del norte de África, pretendemos subrayar la importancia de los puentes culturales que se tienden entre ambas orillas, así como las especificidades de cada tradición. Lejos de tratarse de un corpus marginal, estas canciones constituyen una rica fuente de información sobre las formas en que las comunidades moldean, acogen y acompañan la experiencia de la infancia. Como bien señaló Margit Frenk (1998), la oralidad infantil es una forma viva de literatura, un arte popular en miniatura, capaz de condensar en pocas palabras siglos de saber cultural compartido.

Nuestro trabajo ha estado centrado en la lírica popular de tradición infantil, que como cualquier tipo de creación de transmisión oral es un amplísimo campo de estudio que engloba miles de composiciones tradicionales, con sus consiguientes variantes, y cuyo estudio y propuestas de clasificación han llevado a cabo investigadores como Frenk (1998), Cerrillo (1994, 2005) o Pelegrín (1996, 1999a, 2006), entre otros. Este cancionero popular infantil se compone de un variado repertorio poético-musical en el que se distinguen con claridad dos grandes conjuntos (Pelegrín, 1999a y Cerrillo, 2005): las retahílas y las canciones. Las retahílas, de carácter formular y acumulativo, se caracterizan por su brevedad, ritmo marcado y función instrumental dentro del juego. Se puede subdividir a su vez en fórmulas de sorteo, eliminatorias, adivinanzas rítmicas, secuencias numéricas o juegos verbales. Por otra parte, las canciones infantiles presentan una mayor diversidad tipológica, y en ellas el texto se entrelaza con la música, el gesto y el movimiento. Dentro de ellas pueden diferenciarse subgéneros como las canciones de corro, de comba, de rueda o de palmas, en las que la acción colectiva y la coordinación motriz resultan centrales; las nanas y arrullos, destinadas a calmar o dormir al niño; y las canciones vinculadas a juegos de imitación, a pequeñas tareas cotidianas o al acompañamiento de movimientos rítmicos (Ruiz Fernández, 2006).

Pero además, en este caso de las composiciones líricas tenemos que recordar su especial relación con los niños, ya que este género es el primer contacto que tienen con la literatura, pues nacen prácticamente de su mano, ya que ha llegado a ellos, incluso por «ósmosis», a través del ritmo del corazón materno y el balanceo de las primeras nanas que pueden haber conocido antes de ver la luz, y de las que disfrutarán nada más nacer, sin importar que no entiendan el contenido de su significado: es suficiente el sonido, el ritmo, la rima que los tranquiliza y adormece. A ellas le seguirán las canciones de distintos juegos, las retahílas, adivinanzas y trabalenguas... todos cargados de sonidos, juego, onomatopeyas; poemas repletos de música y sentimientos, sensaciones, deseos; poemas que se perciben casi con todos los sentidos, que expresan y comunican; en resumen, como afirma Liliana Cinetto (2001: 73), «esas primeras manifestaciones poéticas emparentadas

con la música y la tradición oral, que las ha creado y transmitido por generaciones, son el origen de la literatura infantil».

1. METODOLOGÍA

La presente investigación combina un enfoque cualitativo de corte etnográfico con estrategias de intervención educativa basadas en la metodología de investigación-acción. Dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio -el cancionero popular infantil en contextos de migración-, hemos optado por un diseño metodológico flexible y participativo que nos permita no solo recoger datos de campo de manera rigurosa, sino también implicar a los participantes en procesos de reflexión crítica. Este planteamiento metodológico responde a la necesidad de abordar la tradición oral infantil no solo como un objeto de análisis literario y sociocultural de épocas pasadas, sino también como una práctica viva y en continua transformación, especialmente en escenarios de inmigración habitual, como el que nos ocupa.

El enfoque que podemos darle a una investigación relacionada con estos materiales propios del folclore infantil es muy diverso, aunque predominan, casi siempre, los que tienen que ver con su carácter pedagógico, especialmente desde el área de la didáctica y, dentro de esta, de la didáctica propia de la música o de la educación física, por su estrecha relación con el juego.

Nosotros hemos planteado un acercamiento desde lo literario de la mano de lo social, proponiendo un trabajo de campo sobre cancionero infantil con informantes magrebíes emigrados a España: niños y jóvenes nacidos en el país africano, donde pasaron parte de una niñez que han seguido o siguieron desarrollando en nuestro país, y más en concreto en localidades de Castilla-La Mancha. Las entrevistas las hemos realizado desde tres modalidades diferentes: por un lado, llevadas a cabo directamente por los miembros de nuestro grupo de investigación. Por otro lado, con la colaboración directa de bibliotecarias de diferentes bibliotecas públicas de distintas localidades, tras unas jornadas de formación exclusivas para ellas. Y, por último, con estudiantes en prácticas de los grados de Educación Infantil y Primaria, y del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria. Estos últimos, como parte de los contenidos de distintas materias en las que, mediante la metodología de investigación-acción, se abordan los conceptos de la literatura de tradición oral.

Este diseño metodológico responde a la necesidad de integrar el estudio académico con la intervención educativa y comunitaria, siguiendo los principios de la investigación-acción. Según Kurt Lewin (1946: 38), quien acuñó el término, la investigación-acción es «un proceso de investigación que emplea la acción como medio para resolver un problema, en el que los investigadores son también participantes activos». La participación de bibliotecarias y estudiantes en formación no solo facilitó y enriqueció la recogida de materiales, sino que permitió una intervención consciente en el contexto educativo y social, potenciando la reflexión crítica sobre la cultura de origen de los informantes y sobre las manifestaciones de oralidad infantil.

En esta línea, hemos concebido la investigación no como un acto neutral de recolección de datos, sino como un proceso de transformación y empoderamiento mutuo, tanto para los investigadores como para los participantes. Como señalan Elliot (1990) y McKernan (1996), uno de los pilares de la investigación-acción es que «la práctica se convierte en objeto de reflexión y cambio desde dentro, en colaboración con los implicados» (Elliot, 1990: 16). A esta perspectiva se suma Koshy (2010: 2), quien destaca que la investigación-acción «permite a los profesionales educativos investigar de manera sistemática su propia práctica con el objetivo de mejorarlala».

Así, los estudiantes y profesionales implicados no se han limitado solo a obtener testimonios, sino que han podido reflexionar sobre su propio papel como mediadores culturales y sobre la importancia del patrimonio oral infantil en contextos de diversidad. En definitiva, la adopción de esta metodología no solo ha permitido una recogida más amplia y contextualizada de cantilenas, juegos y nanas, sino que ha favorecido un aprendizaje crítico y comprometido con la inclusión, el respeto intercultural y la transmisión de saberes tradicionales en el ámbito educativo, social y cultural.

2. NUESTRA INVESTIGACIÓN

Desde hace más de una década colaboramos con la consejería de Educación de Castilla-La Mancha, la Red de Bibliotecas Públicas de esta comunidad autónoma, Cáritas y Cruz Roja en la formación de mediadores de lectura con niñas y niños inmigrantes, en unos programas en los que partimos siempre de los textos de la tradición oral, especialmente del cancionero. Convencidos de que la integración en el aula de los más pequeños es el seguro de una buena convivencia futura, animamos a estos mediadores a prestar atención al cancionero infantil de las distintas culturas y nacionalidades de procedencia del alumnado, observando y comentando sus similitudes, valorando las variantes y diferencias, compartiendo experiencias y recuerdos, enseñando cantilenas desconocidas para el resto de la clase, facilitando así la educación multicultural, y poniendo en valor un concepto mestizo de la cultura que hoy es más necesario que hace tiempo y que necesitamos para luchar contra las cada vez más presentes manifestaciones de intolerancia en el mundo «desarrollado».

Para la realización de esta investigación se ha llevado a cabo un trabajo de campo que incluyó la entrevista a un total de 73 informantes infantiles y juveniles. De ellos, aproximadamente el 80% se encontraba cursando Educación Primaria en el momento de la entrevista, mientras que el 20 % restante pertenecía a niveles de Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a la distribución geográfica de los informantes, la mayor representación correspondió a la provincia de Ciudad Real, con 28 participantes, seguida por Cuenca (15), Albacete (13), Toledo (11) y Guadalajara (6).

Del conjunto de informantes, 41 eran niñas y 32 niños. Asimismo, 54 de los participantes habían nacido en España, mientras que el resto había nacido en sus respectivos países de origen. En cuanto a la filiación cultural, 49 informantes se identificaban como de origen o familia marroquí, 4 como saharauis, 2 tunecinos y el resto como argelinos. Esta muestra permite una aproximación diversa y representativa a la realidad migratoria infantil de procedencia africana en la región castellano-manchega.

El trabajo de campo nos permitió conocer dos realidades sobre el conocimiento, uso y transmisión del cancionero de la infancia: la primera, que los niños inmigrantes cantan canciones de la tradición infantil española que han conocido, casi en todos los casos, en el colegio, donde seguramente las han aprendido también sus compañeros. Y es que una de las realidades evidentes en la transmisión de estos materiales, al menos desde la última década del siglo pasado -y cada vez de manera más acentuada-, es que el folclore infantil ha perdido su vía de transmisión natural, que era principalmente entre iguales y se llevaba a cabo en espacios y tiempos dedicados al ocio. Y ese papel que antes hacían los iguales y los familiares, especialmente madres y abuelas, ahora lo protagonizan, principalmente, los colegios.

La segunda realidad observada es que muchos de los informantes conocen un pequeño repertorio de canciones infantiles cuyo origen se sitúa al otro lado del Estrecho. Entre ellas, destacan algunas composiciones que se repiten de manera significativa, ya que casi todos los han cantado y jugado en su ámbito más íntimo -es decir, en el seno de

la familia o con amigos de su misma procedencia-. Estas cantilenas han sido aprendidas generalmente en el entorno de su nuevo hogar en España o, en el caso de quienes pasaron su primera infancia en África, las recuerdan de haberlas escuchado y compartido con sus compañeras y compañeros de juego en sus lugares de origen.

3. CORPUS DE ESTUDIO

Presentamos a continuación las canciones de origen árabe que hemos recogido durante el trabajo de campo. Quedan fuera, al no ser objeto prioritario de este artículo, las cantilenas propias del cancionero popular infantil español, que además en todos los casos los informantes reconocen haber aprendido siempre en el colegio o en las clases de español o cultura española. Todas las canciones se recogen en archivo digital de audio, por lo que siempre aportamos su transliteración. En un caso, la canción informada por una joven que nació en su país de origen y pasó en él parte de su infancia está acompañada por su escritura en árabe, que incorporamos también al texto. Las traducciones al español y las transliteraciones de todas ellas han sido realizadas por Youssef Taki, joven de origen marroquí contratado predoctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Una cantilena conocida por casi todos los informantes, y que hemos recogido en las cinco provincias, es *Kolloli ya Nass*, que podríamos clasificar como un tipo de canción para acompañar los primeros juegos mímicos y psicomotrices durante los primeros meses de vida, una canción en la que suele intervenir un adulto, y el niño repite, en ocasiones, la letra, y siempre los movimientos. La transliteración dice algo así como:

1.

Kolloli ya nass
mada ta'erifouna,
hal ta'erifouna,
alla'iba bil aydi,
aydi, aydi, aydi,
la'iba bil aydi.
Ahahaha.

Decidme, gente,
¿acaso sabéis?
¿sabéis vosotros
el juego de las manos? [jugar con las manos]
Manos, manos, manos,
jugar con las manos.
¡Jajaja!

Otro tipo de composiciones en las que se hace obligatoria la presencia de un adulto como transmisor son las nanas. Varias niñas, en distintas localidades, conocían esta nana, titulada *Nini ya moumou* (duérmete ya, niñito mío). Una de las informantes, estudiante de 2º de la ESO, nos la proporcionó también por escrito.

2.

يا مومو
حتى يطيب عشانا
وإلا ما طاب عشانا

يُطِيبُ عَشَا جِيرَانَا
 يَا مُومُو
 حَتَّى تَجِيْعَنَدْ مُو
 الْخَبَزُ فَوْقَ الْمَيْدَةِ
 وَالْحَلْوَى فَوْقَ الصَّينِيَّةِ

Nini ya momu
 hatta yTib eashana
 u ila ma Tab eashana
 yTib easha jiranna.
 Nini ya momu,
 hatta tji eaandu mu.
 Bubu falmidiya
 qaqa faSSiniya

Duérmete, niñito mío,
 hasta que esté lista la comida.
 Si no está lista,
 la de los vecinos lo estará.
 Duérmete, niñito mío,
 hasta que llegue tu madre.
 El pan está en la mesa,
 los caramelos en la bandeja.

Y en dos localidades diferentes recolectamos también esta otra canción de cuna:

3.
 Endi baba wa
 endi mama
 doma miyo
 h'tah fil nom.

Tengo a papá y
 tengo a mamá
 siempre conmigo,
 hasta en el sueño.

Otro tipo de composición de la que algunos niños inmigrantes conservan su recuerdo y utilizan en sus hogares o con sus amigos antes de comenzar un juego es *Ajrada Malha*. Aunque no todos coinciden al describir el tipo de composición por su uso, la mayoría de los que sí coinciden indican que es una especie de canción para echar a suertes, sortear o descalificar/eliminar del juego a uno de los compañeros. Puestos en círculo con las manos extendidas, uno de ellos va cantando/silabeando la canción, cambiando de mano a cada golpe de voz, y el señalado en la última sílaba es el elegido o eliminado de la ronda.

4.
 Ajrāda mālḥā
 fī kunti sāriḥa
 fī jnān aṣ-ṣāliḥa.
 Āsh klīti, āsh shrabti.

Għīr at-tāħ wa-n-nāħ
wa-l-ħakka b-īdīk.
Al-qāya Abū Mtāħ

Langosta (o saltamontes) salada,
¿dónde has estado rondando?
En el jardín de los justos.
¿Qué has comido? ¿Qué has bebido?
Solo caída y lamento [o manzanas y manzanas]
y la sabiduría está en tus manos.
Te encontraste con Abu Fattah [el juez de las llaves].

Otra fórmula de sorteo, esta vez informada por un niño argelino, y compuesta en idioma francés mayoritariamente, dice así:

5.

Niaco, niaco robinet,
tu mérites un bon soufflet.
Puisque tu l'as mérité,
sortez, sortez
s'il vous plaît.

Niaco, niaco robinet,
mereces una buena bofetada.
Puesto que te la has merecido,
salgan, salgan,
por favor.

Por último, transcribimos las composiciones que podríamos agrupar en el tipo de canciones escenificadas, cantilena que acompañan a juegos. El primero de ellos, muy breve, es una variación del escondite, con un verso en árabe y otro, de nuevo, en francés. La segunda composición es una canción de filas. La tercera, una de las retahílas más repetidas por los informantes, es *Achta ta ta ta*. Se trata de una canción escenificada (corro) relacionada con las lluvias. Y la última, *Tikchibila*, es reconocida por unos como canción escenificada para acompañar juegos de palmas, y por otros para acompañar juegos de corro.

6.

Wahd, joj, tlata, jemd.
Un, deux trois squelette.

Un, dos, tres, congélate.
Un, dos, tres, esqueleto.

7.

Mama dsamanha gaya
gaya bajda shiwaya
gayba maha shanta
fi-ha wedssa ou buta
bit-gul uak uak uak

Mamá está llegando,
Llegará muy pronto.
Con ella trae regalos,
Entre ellos ocas y patos.
Dicen ¡uac, uac, uac!

8.

Achta ta ta ta,
a wlidat lheratá,
Alm achlm Busekri,
Tybli jbzi bekri
bash najshi wlidati.
Wlidati ajnd lqadi
wlqadi majab jebar.

Oh, lluvia, lluvia, lluvia,
oh, hijos de campesinos,
oh, Sr. Buzekri,
cueza mi pan bastante temprano
para que cenen mis hijos.
Están en la casa del juez
pero el juez no lo sabe.

9.

Tikchbila, Tiwliwla.
Tikchbila, Tiwliwla.
Wahed nhar, Tiwliwla,
hzzit lwtar, Tiwliwla.
Houa ou raarija, Tiwliwla.
Smaani, Tiwliwla,
ou ghnnina.
Tikchbila, Tiwliwla.

Tikchbila, Tiwliwla.
Tikchbila, Tiwliwla.
Un día, Tiwliwla,
cogí el laúd, Tiwliwla,
Él (el laúd) y la tarija (o darbuka), Tiwliwla,
Escúchame, Tiwliwla,
y cantamos.
Tikchbila, Tiwliwla.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

Comenzamos nuestro análisis con ese primer grupo de composiciones en las que el emisor es necesariamente un adulto, siendo el niño únicamente receptor de esos textos, ya que por su corta edad aún no sabe hablar: las nanas o canciones de cuna y las letras y melodías que acompañan los primeros juegos mímicos.

4.1. *Las nanas*

A pesar de su diversidad geográfica y cultural, las nanas, en cualquier lugar del mundo, comparten una serie de rasgos esenciales que configuran un auténtico «ADN»

común, propio de la literatura oral infantil. Las canciones de cuna de origen africano recogidas en esta investigación ofrecen un testimonio claro de esa herencia compartida. Tanto en su estructura como en sus contenidos, responden a los mismos principios que definen a las nanas hispánicas y a las de otras tradiciones orales.

Uno de estos rasgos es la creación de un entorno afectivo y protector, donde la figura adulta (generalmente la madre) asegura su presencia amorosa al niño. Así ocurre en la sencilla pero intensa nana *Endi baba wa*. Aquí, la repetición afectiva del ‘tengo’ subraya la pertenencia y la seguridad, reforzada en el imaginario nocturno donde el niño no queda solo ni siquiera al dormir.

Otro elemento característico es la función de distracción y promesa de recompensa, mecanismos agradables para inducir el sueño o calmar la inquietud. Se manifiesta claramente en la otra de las nanas recogidas, *Nini ya mumu*. En ella, el canto ofrece una espera placentera: la recompensa llegará, si no es ahora, será pronto. Además, introduce la figura de la madre ausente, cuya presencia se espera como garantía de bienestar. Esta estructura, donde la ausencia de la madre es motivo de la espera y a la vez de promesa de cuidado futuro, conecta directamente con otras tradiciones hispánicas. Y es que otro rasgo universal de las nanas es precisamente esta referencia a figuras ausentes, generalmente la figura paterna en el repertorio hispánico. Sin embargo, como muestra esta nana, también existen excepciones en las que es la madre quien está ausente, aunque de manera justificada y esperanzadora. Así sucede también en algunas canciones de cuna que antologa Tejero Robledo (2002), o en esta otra nana que recoge en Los Silos (Tenerife) Ernesto Rodríguez Abad (comunicación personal, 18 de diciembre de 2024), en la que la madre ha ido en busca de recursos para el hogar:

Duerme niño bonito,
que tu madre no está aquí,
fue al monte del agua a por leña
y ella pronto ha de venir,
cambiará leña por leche,
azúcar, gofio y pan,
para cenar esta noche
y mañana desayunar.
Duérmete niño chiquito
que la gente qué dirá,
en casa de una soltera
se oye un niño llorar,
arrroró.
Esta misa a San Antonio
y ella pronto ha de venir.
Ay, niño cariño mío,
no hagas caso de la gente,
que es más chiquitito el río
que el rumor de la corriente.

Todas estas composiciones, en contextos culturales distintos, reflejan la importancia de tranquilizar al niño frente a una ausencia temporal, transformándola en esperanza y promesa de cuidado. En definitiva, estas nanas revelan que el universo de la canción de cuna, más allá de las diferencias lingüísticas o culturales, responde a necesidades humanas universales: el consuelo, la protección, la transmisión del afecto y la creación de un espacio seguro a través de la palabra cantada.

4.2. Primeros juegos mímicos

Dentro del Cancionero Popular Infantil, los llamados primeros juegos mímicos constituyen un tipo específico de composiciones que combinan palabra y gesto en una forma de comunicación primitiva y profundamente afectiva. Se trata de canciones o tonadas que el adulto dirige a un niño muy pequeño, en las que el componente lúdico se entrelaza con el aprendizaje de movimientos básicos: palmadas, giros de mano, balanceos o primeros pasos. Como señala Cerrillo (1994), en estos juegos el adulto actúa como emisor principal, mientras que el niño es receptor y, en ocasiones, «co-emisor», cuando interviene tímidamente en la repetición de palabras o en la ejecución de los movimientos.

El elemento fundamental de los primeros juegos mímicos es la acción: no importa tanto el contenido narrativo de la canción como su capacidad para generar una respuesta corporal, emocional y social en el niño. Los temas pueden ser muy variados -juegos con las manos, con los pies, de balanceo, de cosquillas, de esconderse o de montar a caballo-, pero siempre orientados a favorecer la interacción y el placer compartido.

Estos juegos, además, poseen características literarias propias: la repetición de elementos, los ritmos monótonos y la estructura de pregunta-respuesta son fórmulas que permiten al niño anticipar lo que va a ocurrir, favoreciendo su participación. La literatura oral infantil encuentra aquí uno de sus canales más genuinos, en estrecha relación con lo que Bateson denominó «protoconversación» (Vila, 1984: 93): ese primer diálogo afectivo entre adulto e infante en el que la palabra, el canto y el movimiento se sincronizan en un intercambio de significados básicos.

En este contexto, la canción marroquí *Kolloli ya nass* (Decidme, gente) representa un magnífico ejemplo de primer juego mímico. Su letra invita a los niños a jugar con las manos: «¿sabéis vosotros / el juego de las manos? / Manos, manos, manos, / jugar con las manos». La estructura repetitiva y la mención explícita al uso de las manos convierten esta composición en una invitación directa a la acción. La simplicidad de la pregunta, el ritmo insistente sobre la palabra «manos» y el final en risa imitada (!Ahahaha!) propician un ambiente de diversión y complicidad entre el adulto y el niño. Al igual que en los juegos mímicos hispánicos tradicionales, *Kolloli ya nass* utiliza el cuerpo como primer territorio de exploración lúdica y social, reforzando el vínculo afectivo mediante un lenguaje accesible y gestual.

En definitiva, tanto en la tradición hispánica como en las otras culturas de procedencia de estas cantilenas, los primeros juegos mímicos constituyen una forma primigenia de literatura oral donde el gesto y la palabra se entrelazan, modelando los primeros vínculos sociales y afectivos del niño, y configurando un proceso de primeros aprendizajes intuitivo, transmitido de generación en generación.

4.3. Fórmulas de sorteo

Las suertes, también conocidas como retahílas de sorteo o fórmulas para sortear o echar a suertes, son un tipo de composiciones del Cancionero Popular Infantil que se caracterizan por su estructura rítmica y sonora más que por un contenido lógico o narrativo. Aunque en apariencia su finalidad principal es elegir de forma aleatoria quién comienza un juego o asume un rol determinado, su verdadera riqueza reside en su funcionamiento como pequeños artefactos lingüísticos cargados de ritmo, musicalidad y, a menudo, de un delicioso sinsentido (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2017).

Como recuerda Calleja (1983), las formas orales tradicionales -los juegos, las canciones, las fórmulas- son fuente de inspiración para numerosos poetas que buscan recuperar el valor primitivo de la palabra: su dimensión acústica, rítmica y ritual. En las

suertes, lo importante no es tanto el significado literal de las palabras como su sonoridad, su capacidad para encadenarse en un flujo de sílabas que acompañe mecánicamente el proceso de selección dentro del juego. Esta prevalencia de la musicalidad sobre el sentido lógico aparece en suertes tradicionales hispánicas como:

Una mosca en un cristal
hizo cris, hizo cras,
el cristal se rompió
y la mosca se salvó (Cerrillo, 2005: 97).

El mismo fenómeno se observa en composiciones de origen africano como *Ajrāda mālha*, recogida en esta investigación: «Langosta salada, / ¿dónde has estado rondando? / En el jardín de los justos. / ¿Qué has comido? ¿Qué has bebido? / Solo caída y lamento, / y la sabiduría en tus manos. / Te encontraste con Abu Fattah».

Pese a su apariencia narrativa, *Ajrāda mālha* presenta la misma estructura de acumulación, encadenamiento de imágenes y juego fonético que caracteriza a las suertes tradicionales. Más allá de la aparente historia de la langosta, lo que predomina es el ritmo, la repetición de sonidos y la invitación lúdica a participar en el juego.

La misma lógica rítmica se encuentra en la suerte francesa transmitida por un niño argelino: «Niaco, niaco robinet, / tu mérites un bon soufflet. / Puisque tu l'as mérité, / sortez, sortez, / s'il vous plaît». Aquí, el absurdo —la traducción literal de *robinet*, del francés, es grifo-, un grifo que merece una bofetada, y el ritmo sincopado que marca cada sílaba refuerzan el carácter mecánico de la fórmula. La función primaria no es construir un relato coherente, sino establecer un procedimiento sonoro de exclusión o elección en el juego. Estas fórmulas infantiles pueden leerse como jitanjáforas populares: juegos rítmicos que devuelven a la palabra su valor acústico primigenio, anterior a la lógica y al sentido convencional. López Tamés (1990) y Gabriel Celaya (1981) destacaron que el sinsentido, el gusto por el disparate y la musicalidad pura son características esenciales de la literatura oral infantil, y que han inspirado movimientos artísticos de vanguardia como el surrealismo. Así, las suertes -ya sean hispánicas, magrebíes o argelinas/francófonas- forman parte de una tradición que privilegia el ritmo, el juego y la expresión libre por encima de la lógica narrativa. Sirven no solo para organizar la dinámica del juego infantil, sino también para celebrar el poder sonoro de la lengua, en un espacio donde la magia del ritmo prima sobre la rigidez del sentido. Volvemos a ver así cómo las fórmulas de sorteo son ejemplos vivos de la literatura popular, herederas de una tradición ancestral que ha sabido mantener su frescura a través de generaciones y culturas, reafirmando el valor del lenguaje como juego y como ritual.

4.4. Canciones escenificadas

Para finalizar, nos ocuparemos de las canciones escenificadas, que suman casi la mitad del corpus recogido. Dentro de la tipología del Cancionero Popular Infantil, las canciones escenificadas constituyen un tipo especialmente significativo, tanto por el vasto número de composiciones que se encuadran dentro de esta clasificación, como por la riqueza de sus recursos literarios. Definidas por la combinación de texto y acción, estas composiciones presentan estructuras poéticas que, aunque sencillas en apariencia, encierran mecanismos literarios complejos: repetición de fórmulas, juegos fónicos, encadenamientos, paralelismos y onomatopeyas.

Si bien su función lúdica y de acompañamiento gestual es incuestionable, interesa aquí detenerse particularmente en su dimensión literaria, clave para entender su

capacidad de perdurar y adaptarse a distintos contextos culturales. Las composiciones africanas recogidas en este estudio -*Wahd joj tlata jemd*, *Mama dsamanha gaya*, *Achta ta ta ta* y *Tikchbila Tiwliwla*- ilustran cómo, en tradiciones distintas a la hispánica, las canciones escenificadas reproducen patrones literarios análogos, configurando un corpus transnacional de formas orales que responden a principios expresivos y lúdicos prácticamente universales.

Una característica fundamental de estas canciones es su fuerte estructura rítmica, basada en la repetición de palabras, frases y fórmulas sonoras. En *Wahd joj tlata jemd* («Un, dos, tres, congélate»), la fórmula numérica inicial establece un ritmo binario inmediato. El texto no busca narrar una historia, sino sostener un ritmo que marca la acción de detenerse súbitamente, tal como sucede en canciones escenificadas hispánicas como «Un, dos, tres, escondite inglés». Aquí, el contar progresivo («uno, dos, tres») se convierte en un dispositivo poético autónomo, cargado de tensión lúdica y sonora.

En *Tikchbila Tiwliwla*, la repetición del binomio Tikchbila/Tiwliwla funciona como un estribillo estructural. Esta reiteración produce un efecto de circularidad y suspensión temporal: la narración de la acción (coger el laúd, el tambor, cantar) queda enmarcada por el constante retorno al estribillo, configurando un espacio lúdico en el que texto y ritmo son inseparables. El mecanismo recuerda al de muchas canciones de corro españolas, donde el estribillo («A la rueda, rueda», «Antón pirulero») vertebría la totalidad de la composición.

Aunque muchas canciones escenificadas se apoyan en repeticiones rítmicas más que en una narración formal, algunas introducen esquemas narrativos sencillos o estructuras dialogales. En *Mama dsamanha gaya*, por ejemplo, se desarrolla una pequeña narración: la llegada de la madre que trae regalos. La enumeración de los animales («ocas y patos») introduce un juego de anticipación y sorpresa, a la vez que permite la participación activa de los niños en el canto (imitando los sonidos de los animales: «uak, uak, uak»).

Este tipo de pequeñas secuencias narrativas encaja perfectamente en lo que Cerrillo (1994) describía para las canciones escenificadas: textos donde la historia importa menos que el ritmo o la plasticidad de la acción, pero que, sin embargo, dotan de sentido al movimiento y a la participación del grupo. De manera similar, en *Achta ta ta ta*, la estructura simula una especie de súplica o petición a un personaje (el panadero Busekri), introduciendo un leve desarrollo dramático: se solicita la cocción temprana del pan para alimentar a los hijos. Aunque el desenlace («el juez no lo sabe») no desarrolla una verdadera resolución narrativa, el fragmento crea un efecto de movimiento y expectativa, típicos de los textos escenificados de base narrativa. Cabe señalar que la temática de la lluvia, presente en esta composición, encuentra paralelos en el propio cancionero popular infantil hispánico, donde existen retahílas como *Que llueva, que llueva* o *Lluvia, lluvia, vete ya*, que utilizan también un lenguaje sencillo y repetitivo para dialogar con los fenómenos naturales, apelando a su llegada o a su marcha.

Otro elemento interesante en estas canciones es el uso de diferentes recursos expresivos. Las canciones escenificadas africanas analizadas comparten con las hispánicas el gusto por los juegos fónicos, las onomatopeyas y los paralelismos formales. En *Mama dsamanha gaya*, la onomatopeya («uak, uak, uak») no es un mero adorno, sino un elemento estructural que refuerza el ritmo, marca la alternancia entre acción y sonido y proporciona un punto de clímax lúdico en la participación colectiva. Esta misma función cumplen las secuencias de repetición rítmica en *Tikchbila Tiwliwla*, donde la insistencia sonora de los estribillos genera un efecto rítmico y musical similar al de los tradicionales hispánicos *A la lima y al limón* o *Cucú cantaba la rana*.

El paralelismo estructural también es notable: *Tikchbila Tiwliwla* organiza sus versos de manera casi simétrica, repitiendo una fórmula rítmica fija en cada línea, interrumpida solo por pequeños cambios de contenido («cogí el laúd», «cogí la darbuka», «cantamos»). Este recurso, ampliamente documentado en la poesía popular de tradición oral, facilita la memorización, promueve la participación grupal y refuerza el carácter colectivo del canto.

Otro rasgo que comparten estas canciones con las escenificadas de la tradición hispánica es su carácter anónimo y variable. Aunque en su origen haya existido un autor individual, las canciones se modifican al ser transmitidas oralmente: se adaptan a nuevos contextos, se simplifican, se enriquecen o se mezclan con otras formas. Esta dinámica colectiva explica el origen curioso y la existencia de diversas versiones de *Tikchbila Tiwliwla*, como veremos más adelante.

La flexibilidad en la interpretación y uso de estos textos también es evidente: *Wahd joj tlata jemd* puede acompañar distintos tipos de juegos físicos (congelarse, saltar, agacharse), al igual que las canciones hispánicas de corro o comba varían según el informante, la zona geográfica de recogida o la ocasión en que se canta.

Las canciones escenificadas africanas que hemos analizado reproducen de manera precisa las estrategias literarias fundamentales del cancionero popular infantil: repetición, ritmo marcado, onomatopeyas, juegos de palabras y estructuras paraleísticas. Aunque su contenido narrativo sea ocasionalmente ligero o fragmentario, su potencia reside en la capacidad que tienen para configurar espacios rítmicos de participación colectiva, donde la palabra, el gesto y el movimiento se entrelazan de forma orgánica. *Wahd joj tlata jemd*, *Mama dsamanha gaya*, *Achta ta ta ta* y *Tikchbila Tiwliwla* son ejemplos vivos de cómo la literatura oral infantil, en diferentes latitudes, sigue respondiendo a principios universales de organización poética, construyendo a partir de elementos simples una compleja arquitectura sonora y emocional que atraviesa culturas y generaciones.

5. EL CANCIONERO Y LA MEMORIA DE LOS PUEBLOS: *TIKCHIBILA*

Si hay un género lírico en la literatura popular española que está relacionado con la memoria de las gentes, ese es el romancero. Un romancero que extiende sus raíces en el cancionero infantil, como se han encargado de estudiar investigadoras como Ana Pelegrín (1996), Virtudes Atero Burgo (1990) o María Jesús Ruiz Fernández (2006).

En el caso de la canción infantil que cierra nuestro corpus de estudio, *Tikchibila*, es mucha la bibliografía que se puede encontrar sobre la misma, en especial sobre su origen en un romance morisco (Bernabé Pons, 2013; Epalza, 1996). Y aquí encontramos, una vez más, esa relación del romancero y la infancia que acabamos de mencionar. En España tenemos muchos casos, documentados y contrastados, del uso del romancero en el cancionero infantil. El Romancero Infantil, como afirmaba Virtudes Atero Burgos (1990: 13), no es distinto del general, ni tiene un repertorio distinto, ni vive de manera independiente, «antes al contrario, representa una parte esencial de aquel (...); no es un tema, es un nivel de la tradición; si se quiere, un estado, el último, al que puede llegar un romance en la cadena de la transmisión».

Todos conoceremos, seguro, canciones infantiles como *Mambrú se fue a la guerra / mire usté mire usté qué pena / Mambrú se fue a la guerra / sabe dios cuándo vendrá*. O el de *Yo soy la viudita del conde Laurel / que quiero casarme y no tengo con quién*. O *Estaba el señor don Gato / sentadito en su tejado / ha recibido una carta / que si quiere ser casado...* Algo muy similar encontramos en el caso que nos ocupa: la canción *Tikchbila Tiwliwla*, cuya pervivencia en el repertorio infantil actual es reflejo de un remoto

origen en el romancero morisco. Según varios estudiosos de la literatura oral árabe y andalusí (Chejne, 1974; Epalza, 1991), *Tikchbila* deriva de *Dik Ishbiliyya*, ‘el camino hacia Sevilla’, y *Tiwliwla* puede interpretarse como ‘volveremos a ella’. Estos versos condensan la nostalgia de los moriscos expulsados de la península tras el decreto de 1609, y constituyen un testimonio lírico de la memoria histórica de un pueblo desplazado.

El texto del romance antiguo, que conserva un eco en la versión lúdica contemporánea, puede transliterarse y traducirse de la siguiente forma:

Tikchbila
Mā qaṭalūnī wa-lā ahyawni,
Dhālika al-kās alladhī aṭawñī,
Al-ḥarāmī lā yamūtu,
Sataḥṣulūna ‘alā akhbārih,
Hā huwa qādim,
Hā huwa hāhunā marratan ukhrā,
Hā huwa hāhunā marratan ukhrā.

Tikchbila
No me mataron,
ni me dejaron vivir.
Ese vaso que me dieron,
el ladrón no muere,
tendréis noticias de él.
Ahí viene,
aquí está de nuevo,
aquí está de nuevo.

La simbología de los versos es muy evocadora. La expresión «no me mataron ni me dejaron vivir» (*ma qatlouni ma hyawni*) evoca las torturas y humillaciones sufridas por los moriscos, especialmente durante las conversiones forzadas y la Inquisición. El «vaso que me dieron» (*dak lkass illi aatawni*) parece que alude al acto de obligarles a beber vino, transgrediendo su fe musulmana como símbolo de sometimiento. El verso «el ladrón no muere» (*al hrami maymoutchi*) puede interpretarse como una alusión a la persistencia de la opresión. Y, por último, «llegaron noticias» (*jate khbarou f’lkoutchi*) puede hacer referencia a las nuevas olas de exiliados que mantenían viva la memoria de Al-Ándalus.

Autores como Epalza (1991) destacan que el dolor de la expulsión generó una rica literatura nostálgica en árabe y en aljamía (español escrito en caracteres árabes), que pervivió tanto en el Magreb como en las comunidades moriscas ocultas. Dentro de esa producción, *Tikchbila Tiwliwla* sería un curioso caso de tradición popular infantil, donde un lamento colectivo se transforma en juego y en canto.

Actualmente, la canción se mantiene viva entre los niños marroquíes en forma de juegos colectivos: unos niños chocan sus palmas mientras alternan los versos, o dos pequeños giran cogidos de las manos al ritmo de la melodía. Se trata, como en tantas canciones escenificadas, de una acción rítmica que enmascara un contenido mucho más grave y profundo.

Esta forma de pervivencia es paralela a la de muchos romances españoles medievales que, como observó Ramón Menéndez Pidal (1968), han llegado hasta nuestros días en forma de canciones de corro o de juegos infantiles. El fenómeno por el

cual una composición adulta se infantiliza en la transmisión oral ha sido estudiado por Ana Pelegrín (1996), quien señala que la memoria colectiva conserva, a través de las generaciones, no solo los textos, sino también sus ritmos, sus imágenes simbólicas y sus significados afectivos.

El caso de *Tikchbila Tiwliwla* demuestra, además, el carácter flexible y resiliente de la literatura oral: un romance de exilio y dolor se convierte en juego de integración social para las generaciones infantiles posteriores. La melancolía se transforma en risa, y la herida histórica en un espacio de pertenencia y continuidad cultural.

La importancia de esta herencia no puede subestimarse. Como afirma María Jesús Ruiz Fernández (2006: 45), «el cancionero infantil no es solo juego o aprendizaje: es archivo vivo de la memoria popular». A través de estos pequeños textos musicales los niños reescriben, cantan, perpetúan... sin saberlo, una historia que trasciende el tiempo en el que viven y conecta con los pueblos de ambas orillas del Mediterráneo.

Desde un punto de vista literario, *Tikchbila Tiwliwla* conserva rasgos propios del romance tradicional: la fórmula de apertura, el tono sentencioso, las estructuras paralelísticas y la repetición de motivos. Aunque simplificado, el texto mantiene la esencia lírica de los antiguos romances de frontera, en los que el dolor y la resistencia se expresaban rítmica y melódicamente.

Por último, cabe subrayar que el proceso de conservación de esta canción a través de la infancia, aunque espontáneo, también revela una cierta actualización simbólica (Díaz Viana, 1997): los niños, al recrear y adaptar el texto, aseguran la continuidad de un imaginario cultural que resiste al olvido. Así, en los ecos de *Tikchbila Tiwliwla* sigue latiendo una memoria compartida entre las dos orillas, entre el Al-Ándalus perdido y el Magreb que lo soñó.

Y, para finalizar, rescatamos una retahíla infantil en castellano, que recogimos de una niña marroquí y una niña española en la localidad de Cañamares, mientras realizaban un juego de palmas. La cantinela dice así:

Ring, ring, llaman a la puerta,
ring, ring, yo no quiero abrir,
ring, ring, es la policía,
ring, ring que no quiero ir,
ring, ring, abre tú la puerta
ring, ring te lleven a ti
por ser morena y chiquita
con pecas en la nariz.

Margit Frenk ya indica en su corpus la más que probable procedencia de este tipo de retahílas del romance de Bernal Francés o la adultera, documentando su ya posible uso infantil desde la Edad de Oro, como nos recuerda María Jesús Ruiz (2023: 77-80): «Culantrillo llama a la puerta / perekil, quién está ahí? / Yerbabuena soy señora / que vengo a por teronjil». Ana Pelegrín (2006), M.^a Jesús Ruiz Fernández (2023) o Mariana Masera (2008, 2019) han documentado cómo este relato lírico sobre el adulterio y la repentina presencia de la muerte han encontrado en el juego infantil un lugar de supervivencia que, como vemos, dura hasta nuestros días. De aquel relato cruel de adulterio y muerte, el cancionero infantil se ha quedado con la llamada a la puerta inquietante, advirtiendo de un peligro inminente y un mal presagio. Pero lo ha transformado, al igual que en el anterior de *Tikchibila*, en un motivo de juego, de sinsentido, de ritmo, música y diversión.

6. CONCLUSIONES

El estudio del cancionero popular infantil a ambos lados del Estrecho nos muestra la extraordinaria riqueza de estas composiciones y su importancia como vehículo de transmisión cultural, afectiva e incluso de memoria histórica: canciones que, más allá de las divisiones geográficas y políticas, unen a las comunidades humanas a través, en este caso, de la infancia, la oralidad y el juego. Las nanas, los juegos mímicos, las suertes y las canciones escenificadas analizadas en este trabajo no solo comparten rasgos lúdicos, temáticos o estructurales, sino que también preservan símbolos, valores y representaciones compartidas a lo largo de generaciones en su memoria colectiva.

El análisis de ejemplos procedentes de España y del Magreb confirma que los patrones de la literatura oral infantil son profundamente universales, pero a la vez también están muy localizados culturalmente. La repetición, el ritmo, el juego de manos o de movimiento, la presencia de figuras familiares o simbólicas (madre, animales, oficios, instrumentos musicales, etc.) son elementos constantes que, con ligeras variaciones, aparecen tanto en las canciones de tradición hispánica como en las africanas. A pesar de las diferencias lingüísticas, religiosas o sociales, los repertorios infantiles presentan estructuras rítmicas similares, el uso de fórmulas repetitivas y la función lúdica como medio de socialización. Esta estructura compartida permite imaginar un «ADN poético infantil» que supera fronteras y nos ofrece un espacio común de humanidad.

Canciones como *Tikchbila Tiwliwla* ilustran, además, cómo el cancionero infantil puede vehicular, bajo formas aparentemente sencillas y lúdicas, memorias traumáticas y anhelos colectivos, como fue el caso de la expulsión morisca. Estos procesos de infantilización de los relatos históricos muestran que la literatura oral no solo sirve para entretenir o educar, sino también para preservar la memoria de los pueblos.

Por otra parte, la investigación-acción llevada a cabo con niños y jóvenes de origen marroquí o magrebí en Castilla-La Mancha ha permitido observar cómo estas canciones siguen cumpliendo su función integradora y comunitaria en contextos migratorios. Como ha señalado Moscoso García (2023), las canciones infantiles funcionan como pasarelas de identidad que permiten a los niños reconocerse en una tradición y, al mismo tiempo, adaptarla a sus nuevas realidades. El estudio de la oralidad infantil, en consecuencia, no puede disociarse del análisis de los procesos históricos, migratorios y de contacto cultural. Por eso, la recopilación de canciones en comunidades migrantes residentes en Castilla-La Mancha ha permitido observar cómo las tradiciones infantiles se conservan, se adaptan y se recrean en contextos nuevos. La presencia de canciones de origen magrebí entre niños y jóvenes vinculados familiarmente allí, pero nacidos ya en España, evidencia la vitalidad de la tradición oral y su capacidad para sobrevivir en contextos de cambio, sirviendo como vínculo afectivo con el país de origen de sus familias. La comparación, por ejemplo, entre fórmulas de sorteo africanas, como *Ajrada malha* o *Niaco, niaco robinet*, y sus equivalentes hispánicos demuestra que, en la infancia, el placer del ritmo, del absurdo y del juego de palabras se impone sobre las diferencias culturales. El cancionero infantil actúa así como un espacio de libertad lingüística, emocional y social donde los niños reafirman su pertenencia a una comunidad, ya sea de origen o de acogida.

En definitiva, los juegos, nanas y canciones infantiles documentados en esta investigación son testimonio vivo de una historia compartida. Su estudio no solo enriquece el conocimiento filológico y etnográfico, sino que también contribuye a valorar la literatura infantil oral como patrimonio intangible fundamental en los procesos de memoria, identidad y transmisión cultural. Frente a los discursos que insisten en las rupturas, el

cancionero infantil recuerda que las culturas dialogan, se influyen mutuamente y que, en la voz de un niño que canta y juega, sobreviven siglos de historia compartida.

Lógicamente, este estudio no pretende sentar cátedra sobre el cancionero infantil transmediterráneo, sino abrir nuevas vías de investigación sobre la memoria oral y el papel de la infancia -muy pocas veces tenido en cuenta- como depositaria de la tradición oral. Aunque no es una muestra muy extensa, con esta pequeña representación podemos hacernos a la idea de cómo la tradición lírica infantil tiene unos mismos rasgos y patrones a ambos lados del estrecho; y cómo merece la pena abrir, además de nuestros brazos, también los oídos para conocer y disfrutar un folclore tan distinto y, a la vez, tan parecido.

BIBLIOGRAFÍA

- ATERO BURGOS, Virtudes (1990): «El romancero infantil: aproximaciones a otro nivel de la tradición», *Draco*, 2, pp. 13-34.
- BERNABÉ PONS, Luis Fernando (2013): *Los Moriscos: conflicto, expulsión y diáspora*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- CALLEJA, Seve (1983): «Acerca de la poesía para niños», *Apuntes de Educación*, 10, pp. 11-13.
- CELAYA, Gabriel (1981): *La voz de los niños*, Barcelona, Laia.
- CERRILLO, Pedro C. (1994): *Lírica popular española de tradición infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. (2005): *La voz de la memoria. Estudios sobre el cancionero popular infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. y SÁNCHEZ ORTIZ, César (2017): *El cancionero popular infantil en educación*, Madrid, Síntesis.
- CHEJNE, Anwar (1974): *Muslim Spain: Its History and Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- CINETTO, Liliana (2001): «En busca de la poesía perdida», en *Actas de las segundas Jornadas de Promoción de la Lectura. Panorama actual de la Literatura Infantil y Juvenil desde la mirada de los escritores*, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, pp. 73-77.
- DÍAZ VIANA, Luis. (1997): *El regreso de los lobos. La cultura popular en tiempos de globalización*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- ELLIOT, John (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- EPALZA, Mikel de (1991): *Los moriscos antes y después de la expulsión*, Madrid, Mapfre.
- EPALZA, Mikel de (1996): «Estructuras de acogida de los moriscos emigrantes de España en el Magreb (siglos XIII al XVIII)», *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 4, pp. 35-58. <https://doi.org/10.14198/ALTERN1996.4.3>
- FRENK, Margit (1998): *Lírica infantil hispanoamericana: canciones de tradición oral*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- KOSHY, Valsa (2010): *Action research for improving educational practice: A step-by-step guide*, 2^a ed., London, Sage.
- LEWIN, Kurt (1946): «Action research and minority problems», *Journal of Social Issues*, 2/4, pp. 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- LÓPEZ TAMÉS, Román (1990): *Introducción a la Literatura Infantil*, Murcia, Universidad de Murcia.

- MASERA, Mariana (2008): «Tradición y creación en los símbolos del romancero tradicional hispánico: la puerta», *Destiempos*, 15. <<http://www.destiempos.com/n15/masera.pdf>>
- MASERA, Mariana (2019): «Los símbolos y motivos en la antigua lírica popular hispánica: hacia la construcción de un diccionario», *Boletín De Literatura Oral*, volumen extraordinario 2, pp. 229-252. <https://doi.org/10.17561/blo.vextrai2.16>
- MCKERNAN, James (1996): *Investigación-acción y currículo: Propuesta de investigación crítica*, Madrid, Morata.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1968): *Romancero Hispánico (Teoría e historia)*, Madrid, Espasa Calpe.
- MOSCOSO GARCÍA, Francisco (2023): «Las Misioneras de Nuestra Señora de África y la recogida de literatura oral en el Sáhara argelino: un cuadernillo anónimo escrito en torno a los años 1970», *Boletín de Literatura Oral*, 13, pp. 40-65. <https://doi.org/10.17561/blo.v13.7904>
- PEDROSA, José Manuel (2006): *La narración folklórica: estudio y edición de textos tradicionales*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- PELEGRÍN, Ana (1996): *La infancia en la poesía: El romancero infantil*, Madrid, Cátedra.
- PELEGRÍN, Ana (1999a): «Catálogo de retahílas y canciones infantiles», en *Romances y canciones en la tradición andaluza*, Enrique Baltanás, Antonio J. Pérez Castellano y Pedro Piñero (eds.), Sevilla, Fundación Machado, pp. 217-290.
- PELEGRÍN, Ana (1999b): *La escuela de la fantasía: tradición oral y literatura infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- PELEGRÍN, Ana (2006): La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RUIZ FERNÁNDEZ, María Jesús (2006): *La literatura oral infantil: memoria y pervivencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- RUIZ FERNÁNDEZ, María Jesús (2023): *Culantrillo llama a la puerta. Catálogo y poética del romancero infantil*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- TEJERO ROBLEDO, Eduardo (2002): «La canción de cuna y su función de catarsis en la mujer», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pp. 211-232.
- VILA, Ignasi (1984): «Del gesto a la palabra: una explicación funcional», en *Psicología evolutiva*, II, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y Mario Carretero (eds.), Madrid, Alianza Universidad, pp. 85-104.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2025

