




Reescrituras del *Cancionero popular infantil* desde la perspectiva de género: contribución de *Once damas atrevidas* y *Teresa la princesa* a la educación literaria

Recepción: 05/07/2022 | Revisión: 29/07/2022 | Aceptación: 24/09/2022 | Publicación: 01/03/2023

 **Antonia María ORTIZ BALLESTEROS**
Universidad de Castilla-La Mancha
amaria.ortiz@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0003-0322-7318>

 **Gema GÓMEZ RUBIO**
Universidad de Castilla-La Mancha
gemma.gomez@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0002-9008-7722>

Resumen: Este trabajo analiza el proceso de reescritura y recodificación por el que dos canciones populares de tradición infantil han sido recientemente transformadas en sendos álbumes ilustrados líricos que se presentan como un recurso privilegiado a la hora de desarrollar tanto la educación literaria de los jóvenes lectores como su sentido crítico ante representaciones estereotipadas del género. El objetivo es que ambas obras sirvan como ejemplo de la vigencia que el *Cancionero popular infantil* sigue teniendo en nuestros días, así como de las posibilidades didácticas que ofrecen las reescrituras de la tradición oral para desarrollar una educación literaria basada en el dialogismo, la creatividad y el pensamiento crítico.

Palabras clave: cancionero popular infantil; reescrituras; educación literaria; álbum ilustrado; intertextualidad.

REESCRIPTURES DEL CANCIONERO POPULAR INFANTIL DES DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE: CONTRIBUCIÓ D' ONCE DAMAS ATREVIDAS I TERESA LA PRINCESA A L'EDUCACIÓ LITERÀRIA

Resum: Aquest treball analitza el procés de reescriptura i recodificació pel qual s'han transformat recentment dues cançons populars de tradició infantil en àlbums il·lustrats lírics que es presenten com un recurs privilegiat per desenvolupar tant l'educació literària dels joves lectors com el seu sentit



crític davant de representacions estereotipades del gènere. L'objectiu és que ambdues obres serveixin d'exemple de la vigència que segueix tenint el Cancionero popular infantil actualment, així com de les possibilitats didàctiques que ofereixen les reescriptures de la tradició oral per a desenvolupar una educació literària basada en el dialogisme, la creativitat i el pensament crític.

Paraules clau: cançoner popular infantil; reescriptures; educació literària; àlbum il·lustrat; intertextualitat.

REWRITINGS OF CHILDREN'S POPULAR SONGS FROM A GENDER PERSPECTIVE: THE CONTRIBUTION OF ONCE DAMAS ATREVIDAS AND TERESA LA PRINCESA TO LITERARY EDUCATION

Abstract: This paper analyzes the process of rewriting and recoding of two popular and traditional children's songs, by which they have recently been transformed into two illustrated lyrical albums, which are a privileged resource for developing both young readers' literary education and their critical sense of stereotyped gender representations. The objective is for both works to serve as an example of the validity that the Cancionero Infantil [Children's Popular Songbook] continues to have today, as well as of the didactic possibilities offered by the rewriting of oral tradition to develop a literary education based on dialogue, creativity and critical thinking.

Keywords: Children's Popular Songs; rewrites; literary education; picture book; intertextuality.

Introducción

El término *educación literaria* es hoy de uso común entre especialistas de Literatura y de Didáctica de la literatura, así como entre los docentes de cualquier nivel educativo, y supone un reto para el que estamos cada vez mejor preparados gracias a las investigaciones referidas, por ejemplo, a contenidos, metodologías y creencias. En efecto, la consolidación de la didáctica de la lengua y la literatura como disciplina específica en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI ha permitido reorientar los estudios sobre cuál debe ser el tratamiento y la finalidad de los textos literarios en el aula para posicionarse a favor de la calidad artística como cualidad irrenunciable en las obras, el tratamiento metodológico diversificado como respuesta a la heterogeneidad de lectores y lecturas y la relevancia de la dimensión emocional, en aras de conseguir el desarrollo de la competencia literaria, evidenciada en el hábito y el disfrute.

No obstante, la práctica de la educación literaria genera dudas y tensiones a la hora de delimitar qué textos deben recibir la consideración de literarios (particularmente en el caso de la literatura infantil y juvenil), así como el objetivo y el tratamiento que deben recibir en las aulas; de ahí que las investigaciones y propuestas sobre un posible canon escolar de lecturas, la hibridación de géneros, las estrategias de animación lectora o las variables que inciden en la motivación, entre otros temas, sigan resultando imprescindibles.

Junto al interés por los textos literarios, inherente a la didáctica de la literatura, existe hoy una atención externa que proviene del contexto actual en el que nos encontramos,



preocupado por satisfacer las expectativas que nuestra sociedad ha creado en torno a la función social de la lectura. Afirma Colomer que “no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo” (Colomer, 1999, p. 44) y esto se aplica no solo a la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos (Colomer, 1999, pp. 44-62) sino que afecta también a la denominada “educación en valores”. Al respecto, Morón y Martínez 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). Lo cierto es que quienes impartimos enseñanzas universitarias a los futuros docentes sentimos una doble necesidad: por un lado, contribuir a su madurez lectora mediante un acercamiento directo y personal a los textos y, por otra, ayudar a que la selección de estos posea potencial suficiente para provocar reflexiones críticas y autónomas sobre los procesos implicados en la educación literaria, de forma que los estudiantes puedan aplicar sus conclusiones en su futura práctica profesional, discriminando, interpretando y usando los textos en el aula.

El proceso de selección de obras necesita criterios claros y válidos, independientes de la voluntad comercial. El arraigo en la tradición puede ser uno de ellos, pues la literatura popular, durante muchos siglos, ha sabido realizar una selección natural y mantener los rasgos estéticos y críticos propios de las creaciones artísticas. Además, existe por parte de los niños una conexión libre y temprana con las formas tradicionales –tanto líricas como narrativas– a través de nanas, juegos o cuentos populares. Por otro lado, las características singulares de la literatura tradicional, gracias a las cuales se ha mantenido viva en el tiempo, así como la versatilidad de las funciones para la que fueron creados cada uno de los géneros, mantienen hoy su atractivo. Por eso, la aportación de los cuentos y también del Cancionero Popular Infantil (de ahora en adelante, CPI), lejos de cuestionarse, se reivindica (no así sus contenidos), pues se ha comprobado su potencial interdisciplinar en la educación, sea en infantil, primaria, secundaria o niveles superiores.

En este trabajo analizaremos dos cancioncillas populares de tipología diversa con sus respectivas reelaboraciones para corroborar la vitalidad del CPI en la actualidad y mostrar las posibilidades didácticas que ofrece el trabajo comparado con sus correspondientes reescrituras. Estas obras, publicadas en formato de álbum ilustrado, cuentan ya con aceptación por parte de los lectores y es posible encontrar propuestas en la red que se sirven de ellas para su trabajo en el aula, si bien no remiten al hipotexto de referencia, por lo que no contribuyen a conservarlo ni establecen un diálogo de carácter intertextual, como es nuestra propuesta. Son: *Teresa la princesa*, de Margarita del Mazo (texto) y Cecilia Moreno (ilustradora), editorial Jaguar y *Once damas atrevidas*, de Oli (texto) y Helle Thomassen (ilustradora), editorial Kalandraka.

1. Las reescrituras de géneros populares

Señala M.^a Victoria Sotomayor que “la reescritura de textos es una de las formas en que se manifiesta la circulación social de la literatura, desde sus orígenes, a lo largo de la historia” (Sotomayor, 2005, p. 217) y también que “las adaptaciones, traducciones, reescrituras y cualquier forma de transformación de textos tienen su lugar privilegiado (que no exclusivo, desde luego) entre niños y jóvenes, es decir, lectores en período de formación” (p. 221). En todas estas



expresiones ha intervenido, de una forma u otra, un mediador antes de que la obra llegue al niño. Si nos referimos a literatura de autor serán las editoriales y los canales de difusión social los encargados de acercar las obras; si se trata de literatura popular, igualmente hay un adulto responsable de preservar y validar la transmisión, sea recogiendo el texto por escrito, con los cambios que considere oportunos, sea manteniendo viva la transmisión oral, que también es susceptible de modificaciones personales. Así pues, y enlazando con las reflexiones iniciales, lo "políticamente correcto" siempre encontrará un resquicio para intervenir.

Hemos de considerar, por tanto, que aunque muchos de los géneros populares puedan englobarse en la denominada *literatura recuperada o ganada* (Cervera, 1989, p. 158), esto no implica que sean los propios niños los agentes exclusivos de los cambios y modificaciones, sino que el adulto también interviene a la hora de seleccionar, recopilar y transmitir los textos en el entorno social, familiar y escolar. En consecuencia, cuentos populares, leyendas, mitos, fábulas, entre otros, han sufrido un proceso de transformación (de adaptación, versión, reelaboración, etc.) que llega hasta hoy.

De todos estos géneros, tal vez haya sido el cuento el que ha motivado más enfrentamientos, oponiendo a quienes ven en sus argumentos y personajes sexismo, discriminación, conductas inadecuadas (en suma: contravalores), con quienes, en el otro lado, justifican estos elementos como propios de la época en que se crearon, necesarios para el sentido que quieren promover o susceptibles de interpretaciones alternativas a las que se vienen realizando. Ahora bien, en los últimos años, como señala García Carcedo, "la crítica simplista hacia los cuentos empieza de hecho a desaparecer para hacerse más abierta y seguir apreciando también las aportaciones beneficiosas de los cuentos y la ignorada fortaleza de las protagonistas femeninas" (García Carcedo, 2018, p. 92). Alude la autora a la responsabilidad de quienes recogieron los textos por escrito, dato este en el que también incide Díaz Armas:

Las actuales reescrituras femeninas del cuento popular toman como hipotexto un grupo de cuentos de hadas no tomados directamente de la tradición oral, sino de las versiones más conocidas, realizadas a partir de Perrault y los hermanos Grimm, o incluso de sus simplificaciones para el uso escolar o la lectura infantil o el cine familiar. (Díaz Armas, 2020, p. 115)

A esto mismo se refiere Etxaniz cuando señala el alcance en la literatura vasca de los cambios: "es muy común la visión católica de los personajes y sus acciones; los agresores o los oponentes son diablos o colaboradores suyos, mientras que, por ejemplo, la abuela que ayuda a Marixor (la Cenicienta vasca) no es un hada, sino la Virgen María..." (Etxaniz, 2020, p. 36). Lo indudable es que, en todo tiempo, como señalan Pérez y Soto:

las alteraciones sobre el hipotexto se aplican sobre dos dimensiones: una, textual, la cognitivo-educativa; y otra, extratextual, la moral o ideológica. Es decir, por un lado se modifica considerando lo que el adaptador piensa que el lector pretendido puede llegar a comprender (nivel educativo/cognitivo); por otro, se modifica considerando lo que el adaptador piensa que debe transmitir en valores, moral e ideología al lector pretendido (nivel educativo/ideológico). Sin embargo, el 'lector pretendido' no es una entidad real, concreta, sino una representación, una idea o concepto de niño (el concepto del adaptador) que condicionará cualquier proceso de adaptación que se opere sobre el hipotexto. (Pérez y Soto, 2015, p. 487)



Las implicaciones de cada tipo de reescritura en la educación literaria son distintas, pues mientras que en el caso de las adaptaciones el lector tiene la certeza de estar leyendo una obra *original* –que sustituye al hipotexto de referencia–, en el caso de las reelaboraciones, el conocimiento de dicho hipotexto es *conditio sine qua non* para que la nueva creación adquiera sentido, de forma que la interpretación procede del diálogo intertextual del que las condiciones del receptor son garantes. Cuando las reescrituras actuales de los géneros populares desarrollan este diálogo como debate, respuesta, oposición..., esta confrontación suele evidenciarse en el título o en su adscripción a un nuevo género cuya identificación es clara al incluir el prefijo *anti-*, *re-*, o *contra-*.

En referencia a las fábulas, cuya enseñanza moral ha tenido como destinatario preferente a los niños, Pack Carnes propuso *antifable* (antifábula) “*on analogy to Wolfgang Mieder’s term “Anti-Sprichwort” o “anti-proverb” para referirse a “a retelling of a known fable as a parody or satire of that form”* (Carnes, 1992, p. 18). El origen de estas *antifábulas* se remonta a finales del siglo XIX (Matić, 2017) y en la literatura infantil se han incrementado en las últimas décadas (Gómez y Ortiz, 2021; Marreiro, Balça y Azevedo, 2010; Montaner, 2014) con la intención de ofrecer nuevos valores con su consiguiente potencial educativo. Por lo que se refiere al cuento popular, cabe decir otro tanto. Si bien los *Cuentos en verso para niños perversos* (1982) de Roald Dahl y los *Cuentos políticamente correctos* (1995) de James Finn Garner son los ejemplos más conocidos de reescrituras críticas y humorísticas de los cuentos populares, Rodari ya había considerado que los “cuentos al revés” constituían una valiosa técnica de escritura creativa (Rodari, 1980) para la animación a la lectura.

También en la literatura infantil española, desde finales de los 60, se avista un movimiento de renovación a partir de formas populares (García Padrino, 2018, p. 153) y a mediados de los 70 la tendencia narrativa de la actualización crítica de relatos tradicionales se encuentra plenamente consolidada (García Padrino, 2018, pp. 233-240). La mayoría de estas reelaboraciones responden, *grosso modo*, a la denominación de *anti-tales*, término empleado para referirnos a tres tipos de textos literarios:

1) text that belong to a fairy tale genre, but have a tragic or sad rather than the expected happy ending; 2) modern literary reworkings of fairy tales that use the plots of original stories to reflect on the problems of modern society, and thus appear to be more realistic; 3) text of other than fairy tale genre forms (poems, lyrics, aphorisms, anecdotes, etc.) that incorporate some of the elements of the fairy tale genre to create a more vivid contrast between the perfect world of a fairy tale, the world-as-it-should-be, and the real world. (Prokhova, 2011, p. 51)

Por otro lado, se observa que muchos de los *anti-tales* nos sitúan de nuevo en el punto de partida de esta investigación: la reacción de los defensores de lo “políticamente correcto” contra los cuentos populares, con el fin último de eliminarlos o, en el mejor caso, provocar respuestas de repulsa y rechazo. Ahora bien, como sostiene Aguilar:

desde la LIJ, no podemos defender en ningún caso la introducción de cualquier libro en las aulas si carece de calidad literaria y estética, aunque traten el género. Porque ni la LIJ ni el género pueden trabajarse académicamente desde materiales que banalizan o reducen los conceptos más importantes. Debemos ofrecer, dar a conocer a nuestro



estudiantado, LIJ de calidad. Porque no debemos olvidar nuestro contexto: la DLLJ. Y nunca debemos hacer un uso utilitario de la LIJ, alejado de la necesaria educación literaria que siempre debe ir unida a la calidad. (Aguilar, 2021, p. 11)

Frente a los géneros apuntados, como advierte Pedrosa:

es quizás el ámbito de la literatura oral el que ha quedado más desatendido, al menos en el mundo hispánico, y el que sigue precisado de acercamientos y de análisis que hagan justicia a la operatividad y a la vitalidad de un fenómeno, el de la intertextualidad, que ha contribuido decisivamente a conformar el perfil de esa parcela de nuestro patrimonio literario, y en especial de nuestra poesía tradicional. (Pedrosa, 2004, p. 450)

Las reelaboraciones de textos líricos de carácter popular han existido desde los orígenes de la literatura en las denominadas *contrafacta*, definidas por Pedrosa como “canciones nuevas creadas sobre el molde formal –métrico y musical– de canciones anteriores, más antiguas y previamente conocidas por los artistas y por el público implicados en la creación y en la recepción de las nuevas composiciones” (Pedrosa, 2004, p. 451). Sin embargo, estas *contrafacta* son solo una de las maneras en que sobreviven las formas del CPI. Aquí el prefijo *contra-* no implica necesariamente el diálogo de oposición con los hipotextos de referencia y, como sucede en el caso de las adaptaciones, en ocasiones lo sustituye. Más interesantes por tanto para la educación literaria resultan otras formas de pervivencia y reelaboración de los géneros del CPI, a partir de subgéneros en la literatura infantil, los libros escolares, los medios audiovisuales y la web 2.0 (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2012; Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2017; Sánchez Ortiz, 2013).

2. Las reescrituras del CPI con perspectiva de género

Nuestro interés por las posibilidades didácticas que ofrece para la educación literaria se centra en subgéneros de la literatura infantil que parten del CPI como hipotexto de referencia para nuevas creaciones. Estos textos permiten un trabajo de literatura comparada a partir no solo del género discursivo, ya que las reelaboraciones son producciones escritas, sino también del cambio del contenido, entre los que la perspectiva de género toma cada vez más relevancia. Recordemos, a este respecto, las versiones que realiza Carlos Murciano de “Yo soy la viudita del conde Laurel” (Murciano, 1996, pp. 20-22), como ejemplo de una nueva sensibilidad en la representación de la figura femenina a partir de reescrituras del CPI. En la última versión, el poeta parte de lo popular pero introduce cambios que afectan sustancialmente a la caracterización del personaje femenino y, con ello, al sentido del texto: así la “viudita” pasa de la imposibilidad de tener marido (“no tengo marido/jamás lo tendré”) a la confianza en un matrimonio futuro (“no tengo marido,/pero lo tendré”) de vestir un atuendo poco cómodo y nada estético (“camisa cerrada,/falda de estameña, /corpiño de lana”) a otro que acaricia y seduce (“camisa de holanda”, /corpiño de seda,/refajos y sayas”) y, sobre todo, de una actitud silenciosa y resignada (“La viudita cruza,/triste y enlutada”) a otra activa y gozosa (“La viudita ríe,/hermosa y galana”). Tales cambios tienen una repercusión significativa sobre el tono de la canción y el efecto que provoca en los receptores actuales: si el futuro del personaje tradicional está cerrado, ante la “viudita” de la reescritura parece abrirse un porvenir excitante y lleno de oportunidades. En este caso, la reelaboración del personaje rompe con la visión determinista y estereotipada



de la mujer presente en algunas manifestaciones culturales pasadas, sin menoscabar la calidad literaria ni las convenciones genéricas del hipotexto. Por paradójico que parezca, son precisamente estos cambios y “adaptaciones” al sistema ideológico y a las expectativas del lector actual, los que garantizan la pervivencia de una literatura oral caracterizada específicamente por su carácter maleable y cambiante.

De ahí que propongamos esta nueva forma de acercamiento a la tradición a través de textos que superan los estereotipos sin menoscabar la calidad estética, como estímulo para una educación literaria basada en el comparatismo y en la reflexión a partir del diálogo intertextual e intercultural que los textos de diferentes épocas y sociedades mantienen entre sí (Ortiz y Gómez, 2016). No solo la encontraremos en reelaboraciones de poemas (Clemente, 2010) sino en otros géneros idóneos para la educación literaria y que permiten comparar formatos. Sirva de ejemplo la colección “Contar y Cantar” de Alhambra Pearson, con seis títulos de Montserrat del Amo que recrean narrativamente “Al pasar la barca”, “La reina de los mares”, “Tengo una muñeca”, “Cucú, cantaba la rana”, “El cocherito leré” y “Al limón, que se ha roto la fuente”, con niños y temáticas actuales. A modo de ejemplo, en este trabajo, hemos seleccionado dos muestras que comentaremos siguiendo un común esquema: primero caracterizaremos el hipotexto de referencia, que consideramos conveniente difundir y trabajar en el aula por su valor formativo (Cerrillo, 2006) y, posteriormente, sugerimos abordar las reelaboraciones actuales a partir de un breve análisis comparado que visibilice su calidad y el diálogo textual que generan a partir del CPI.

3. *Once damas atrevidas*, de Oli y Helle Thomassen

3.1. *Elas eran once damas*: delimitación y caracterización del hipotexto

El hipotexto de referencia lo hallamos en una cancioncilla gallega de origen popular, recogida ya por Milá y Fontanals (1877) de la que se hizo eco Braga (1885, p. 175). Según la clasificación de Pelegrín (1986), pertenecería, como la conocida “Yo tenía diez perritos” (Salido y Ortiz, 2014, p. 128), a las numerales de tipo acumulativo decreciente. Mantiene semejanzas muy estrechas con otras versiones brasileñas y portuguesas (Gomes, 1946), si bien ninguna de estas canciones comienza en el número once sino en el nueve; además, en ellas no queda al final ninguno de los elementos —hermanas— iniciales.

El texto es como sigue:

<p>Elas eran once damas, Pegou o tângano-mângano n-elas D'aquelas dez que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas Destas nove que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D'estas oito que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D'estas sete que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas D'aquelas seis que quedaron Pegou o tângano-mângano n-elas</p>	<p>todas amigas d'o Xueza non quedaron senon dez. foron a xulgar o probe, non quedaron senon nove. deron en comer bizcoito, non quedaron senon oito. deron en ir á San Vecente, non quedaron senon sete. deron en cantar os Reis, non quedaron senon seis. deron en beber viño tinto, non quedaron senon cinco.</p>
---	--



D'estas cinco que quedaron	deron en comer n-un prato,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon catro.
D'estas catro que quedaron	deron en ir á Sant Andrés,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon tres.
D'aquelas tres que quedaron	deron en comer n-as uvas,
Pegou o tângano-mângano n-elas	non quedaron senon duas.
D'estas dúas que quedaron	deron en andar a tuna,
Pegou o tângano-mângano n-elas	e non quedou senon unha.

(Milá y Fontanals 1877, pp. 70-71)

No hemos localizado documentaciones escritas anteriores a la de Milá, cuyo informante fue "D. Juan A. Saco Arce, Pbro, ventajosamente conocido por su *Gramática en lengua gallega*" (Milá y Fontanals, 1877, p. 47), que es fuente asimismo de la versión de Pérez Ballesteros (1886). Sin embargo, este recopilador no sigue la sugerencia de Milá sobre el contenido matemático y, en vez de incluirla en el grupo que reserva para las composiciones "aritméticas", prefiere clasificarla entre los trabalenguas; indica también que "es en rigor un juego de niños propio para ejercitar la memoria" (Pérez Ballesteros, 1886, p. 286).

Tal vez influyó en tal adscripción la falta de significado objetivo del término *tângano-mângano*, articulador del poema y de curiosa fonética. Si bien la invención de palabras, como mero juego, es frecuente en la poesía popular infantil hasta llegar a poemas contruidos enteramente como jitanjáfora, aquí este recurso se emplea de forma exclusiva en un vocablo. El desconocimiento del significado por parte de Milá pudo motivar la justificación en nota, a partir del valor que confiere al término su informante, quien le manifiesta que se trataría de un término *ad libitum*, es decir, a voluntad del creador, inventado, arbitrario. Tal argumento no debió de convencer al portugués Teófilo Braga, que atribuye a un posible sustrato prerromano el origen del vocablo y lo asocia con los nombres de dos divinidades persas cuyos atributos consistían en ocasionar males y desgracias (Braga, 1880, pp. 263-265). Este dato, además de ser sugerente, permite especular sobre la posible antigüedad de la cancioncilla, ya que un término similar figura en el *Cancionero Geral* de Resende (1459-1519) en un poema de Nuno Pereira (Gomes, 1946, p. 57). Formalmente también puede sustentarse un origen medieval. Valenciano (1994, p. 140) afirma que estamos ante pareados, aunque Milá incluye la canción entre los romances. A pesar del verso octosílabo y la asonancia en los pares, la falta de continuidad en la rima nos hace pensar que se trata más bien de coplas.

Por otro lado, en relación al vocablo *tângano-mângano*, puede suponerse que, si en algún momento fue de uso común, dejó de emplearse, hasta el punto de que, a finales del siglo XIX, cuando la canción se recoge por escrito, había quedado reducido a un "fósil lingüístico" difícilmente reconocible incluso para los eruditos, cuanto más para los niños que recitasen esta canción. Ciertamente la palabra ofrece un sonido divertido, jocosos, cuyo significado, si era inventado, podría deducirse fácilmente por el contexto, garantizando así una transmisión oral que ha llegado hasta nuestros días. El inicio de la versión moderna de Carreiro y Aguín (2000) es ilustrativa en este sentido. Dice así: "Ellas eran once damas, todas amigas del marqués, pero por culpa del "tángalo-mángano" solamente quedaron diez". El "tángalo-mángano" puede aludir a un ser fantástico, monstruoso, como propone Gomes (1946, p.57) pero también, simplemente, a la mala suerte o enfermedad.



Respecto al contenido, estamos ante once mujeres de un estatus social medio o alto, caracterizadas únicamente por acciones cotidianas (y aún diríamos biológicas) como comer, beber, jugar y caminar. Repentinamente, como parte del discurrir natural de la vida, interviene la mala suerte o el infortunio, que al sucederse de manera recurrente se convierte en algo lúdico, disparatado para todas, excepto para una de las damas, a la que no alcanzan las desgracias: “e non quedou senon una”. Podríamos concluir, por lo tanto, que la historia de estas damas, como sucede en los cuentos infantiles, tiene un desenlace feliz por cuanto hay un personaje (aquí una mujer) que consigue escapar a un destino que se profetiza desafortunado.

Otra cuestión que debe destacarse es la caracterización de las protagonistas y la falta de datos específicos. La única relación o rasgo parece ser que todas eran “amigas do xuez”, lo cual no sabemos si puede interpretarse como un factor que limita el riesgo —el juez sería figura de autoridad y protección— o más bien lo contrario, con lo que esta amistad les haría responder de manera solidaria e indirecta a los castigos que el juez debiera recibir por negligencia o incapacidad en su actividad profesional. La interpretación, por lo tanto, resulta bastante ambigua e incluso, si admitimos su origen medieval, podría entroncarse con la naturalidad con que aparece la muerte y su poder igualatorio en las danzas de la muerte: lo mismo da ser una mujer de campo que una dama amiga del juez, a todos nos puede llegar el “tángalo-mángalo”.

Llegados a este punto, no ahondaremos más en el hipotexto, toda vez que se ha mostrado su secular supervivencia, su capacidad para inspirar nuevas reescrituras y la ausencia de rasgos sexistas o de discriminación contra la mujer.

3.2. *Once damas atrevidas*: análisis comparado de la reelaboración a partir del hipotexto

Once damas atrevidas es un álbum lírico (Neira, 2012, p. 136) creado a partir de un texto preexistente. Inicialmente, apareció en gallego en 2004, con texto de Xosé Manuel González, ‘Oli’ e ilustraciones de Helle Thomassen. A pesar del cambio de formato, el hipertexto resultante conserva su carácter de canción de conteo regresivo, sin renunciar a la excepcionalidad del once ni a que quede al final uno de los elementos enumerados (Salido y Ortiz, 2014, p. 129, n. 11). También reproduce la estructura musical y el exclusivo protagonismo femenino del hipotexto tradicional, si bien ofrece novedades que, gracias a metodologías basadas en el intercambio de interpretaciones como pueda ser la tertulia dialógica, colaborarán eficazmente a desarrollar un pensamiento crítico y provocarán una reflexión sobre los textos, con lo que pueden contribuir a la educación literaria. Las ilustraciones expanden el texto y transportan al lector a un mundo maravilloso y exótico, poblado de personajes insólitos, cuya caracterización se aleja por completo de una representación estereotipada de la mujer. Si atendemos al texto de la canción, debemos resaltar los siguientes aspectos:

1. **El título:** se incluye la caracterización de las damas como “atrevidas”, de forma que este paratexto verbal, al que se une otro gráfico (la propia ilustración de la portada), provocan expectativas respecto a la aventura y la diversión que la lectura pueda conllevar.
2. **El género:** se conserva el tipo de canción numeral decreciente pero se recrea en forma de álbum ilustrado, compuesto por once dobles páginas, lo que permite proponer al lector juegos de observación (Lapeña, 2013, p. 84) para localizar a cada una de



las damas. Únicamente la primera doble página ofrece el texto partido a derecha e izquierda mientras que, en las siguientes, solo figura en una de las posiciones: en la derecha para diez, nueve, cuatro y tres damas; en la izquierda para ocho, siete, seis, cinco, dos y la dama que queda.

3. **La forma:** se mantienen las diez cuartetos, en las que se destaca visualmente en mayúsculas los números que las inician y acaban: ONCE... DIEZ, DIEZ... NUEVE, etc. Esto sucede en todas menos en la última, que funciona como extensión del hipotexto de referencia y amplía datos sobre el elemento que permanece: "Esta dama que quedó/ decidió regresar/ y quedarse junto al mar".
4. **La representación femenina:** a diferencia de las damas del hipotexto de referencia, que no estaban caracterizadas y se limitaban a realizar acciones cotidianas, las nuevas mujeres, al haberse definido desde el inicio como "atrevidas", ofrecen sus acciones como hazañas, logros o avances extraordinarios, que entrañan la superación del riesgo. En las ilustraciones, es posible localizar siempre a cada una de estas mujeres, aunque requiere cierta atención, pero resulta imprescindible, pues los dibujos interactúan complementariamente con el texto y ofrecen información adicional (paisajes, edificios, clima...) sobre los lugares que las damas visitan.
5. **Las actividades cotidianas** (comer/beber) que vertebraban las acciones en el hipotexto de referencia se sustituyen por el viaje. Se produce por tanto un interés por lo exterior, el otro, en detrimento de lo interior, lo propio. Las referencias locales presentes en la cancioncilla original se diluyen aquí entre otras del resto del mundo, lo que permite abordar contenidos geográficos y de multiculturalismo.
6. **La causa de la desaparición** de las damas en el hipotexto, (mángalo-tángalo) de la que solo una pudo escapar, se elimina. Como alternativa aparecen razones "lógicas" o reales para que vayan perdiéndose (desapareciendo) las damas, sin profundizar en ello, con apenas sugerencias que exigen la participación del lector en busca de respuestas: una se pierde en los cuentos, otra cae en las dunas, otra patina en la nieve...
7. **Las consecuencias** de la pérdida o desaparición de cada mujer, en coherencia con la ambigüedad de la causa, no son necesariamente luctuosas, sino que cabe contemplar que se trate de decisiones personales y, por tanto, desenlaces felices.
8. **El principio y el final** de la historia son ofrecidos circularmente, como un viaje de ida y vuelta sin dirección única ni predeterminada, que permite a la última dama, como a las anteriores, ser dueña de su destino y decisiones, entre las que se incluye regresar. Este final ratifica la idea de que también las otras damas se han quedado en los países por propia voluntad y genera la posibilidad de nuevas historias, que los lectores podrían inventar a partir de múltiples reescrituras referidas a cada una de las damas, como fórmula presente también en otras composiciones populares.

4. *Teresa la princesa*, de Margarita del Mazo y Cecilia Moreno

4.1 *Teresa la marquesa*: delimitación y caracterización del hipotexto

Teresa la marquesa pertenece al subgénero de *canción escenificada*, definido por Cerrillo como

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. (Cerrillo, 2005, p. 70)

Según afirma el mencionado investigador, el estudio de este tipo de canciones plantea el problema de delimitar su extensión, así como la variedad de términos con que se alude a ellas. Unas veces se incluyen bajo la denominación excesivamente genérica de *canciones infantiles* mientras que otras se tipifican de forma muy detallada de acuerdo a la acción lúdica (*canción de comba, canción de corro...*), pues lo habitual es que se vinculen con el juego y esté presente algún tipo de movimiento, sea este el salto, el corro, la rueda, el columpio o la fila.

Este rasgo –la necesidad de movimiento donde el niño es agente y no mero receptor– constituye el primero y más necesario del resto que identifican la canción escenificada, al que podemos añadir otros dos: por un lado, el carácter secundario del texto, supeditado al movimiento, lo que motiva que frecuentemente encontremos palabras inventadas, términos absurdos, como lo es el propio sentido de la canción, en coherencia con el fin último del movimiento: la pura diversión. El material lingüístico solo contribuye a mantener el ritmo; carece de valor en sí mismo. Por otro lado, junto a los contenidos lúdicos que aporta el movimiento y el texto, caracteriza a este tipo de canciones que seleccionan genéricamente su destinatario. Análogamente a lo que sucede con juegos y juguetes, se diferencian canciones escenificadas para juegos “de niñas” y otras que acompañan tradicionalmente a juegos “de niños”. Consideramos que el dato es pertinente dado el interés actual por evidenciar cómo los juegos (y los juguetes) reproducen y mantienen los estereotipos de género (Puerta y González, 2015; Rodríguez et al., 2004). El juego, como elemento de socialización, transmite ciertos roles y perpetúa ideas sobre el papel de cada género, por lo que las canciones escenificadas también pueden ser revisadas a la luz de esta variable.

No nos consta hasta el momento un estudio que compare el contenido textual de cada grupo en función del sexo, aunque sí existen trabajos sobre la diferencia entre canción popular y canción popular infantil. Se observa que

las imágenes de hombres y mujeres en la canción popular, antigua y tradicional, o de data más reciente, contienen diferencias según sea dedicada esta al público infantil o al adulto. Esto es, los modelos femeninos y masculinos son contemplados y difundidos desde perspectivas diferentes, lo cual seguramente no es casual y tiene que ver con la funcionalidad social y última de las letras de las canciones. (Fernández Poncela, 2005, p. 117)

Además, sería conveniente conocer qué interpretación o valor se realiza de las letras según el sexo del destinatario, incluyendo así la dimensión pragmática. Estudios sobre los contenidos de las canciones (Fernández Poncela, 2006, 2008; Berrocal y Gutiérrez; 2002; Pascual, 2010) podrían ser enriquecidos y reinterpretados a partir de las distintas connotaciones (positivas, negativas o neutras) según los agentes de la transmisión sean niños o niñas, e incluso según la edad y el entorno urbano o rural.

A falta de un estudio riguroso, parece que tanto niños como niñas, en sus juegos, aunque imiten comportamiento de los adultos, actúan menos condicionados por las normas sociales



y dejan aflorar de manera más natural sus propios sentimientos, más libre e igualitariamente que los adultos. Ahora bien, según algunos estudios “cuanto más urbana es una población, mayor diferenciación existe entre los juegos entre niños y niñas, mientras que a menor densidad demográfica los juegos se hacen menos diferenciados en términos de separación sexual” (Saco, 2001, p. 20).

Por lo que se refiere al caso que nos ocupa, su carácter “femenino” es evidente por la identificación de la protagonista con nombre propio: Teresa, así como sus atributos: una corona (porque le gusta lucir) y la presencia de personajes de la Iglesia (tal vez como muestra de devoción, aunque aventurar el sentido de este tipo de canciones siempre es muy arriesgado).

Hay numerosas versiones, de las cuales hemos seleccionado algunas que ejemplifican la diversidad textual y del juego. Como referencia, tomaremos el texto de Carmen Bravo Villante, tipificado como canción de corro y comba:

TERESA, LA MARQUESA,
tipití, tipitesa,
tenía una corona,
tipití, tipitona,
con cuatro monaguillos,
tipití, tipitillos,
el cura sacristán,
tipití, tipití, tan.

(Bravo, 1976, p. 88)

La versión de Díaz Roig y Miaja (1979, p. 47), aunque tenga informantes mexicanos, es casi idéntica; la única diferencia es que se elimina el “cura” y queda solo el sacristán. En el resto de muestras (Blanco, 1998, p. 207, Campos, 1989, s.p.; Sánchez, 1978, p. 25; García Nozal, 2011, p. 143; Asensio, 2006, p. 82; Díaz González, 1981; Cervera, 1990, s.p.; López Valero y Guerrero, 1996, p. 108), las posesiones de la marquesa difieren (corona, cura, sacristán, criada, monaguillos, molinillos...) y también el estribillo (tipití, chiriví, pirulí, tararí, chipitín...). En lo que se refiere al juego, varía el modo de jugar según los recopiladores: salto (López Valero, 1996), filas (Blanco, 1998), corro (Sánchez, 1978; Asensio, 2006).

4.2. Teresa la princesa: análisis comparado de la reelaboración a partir del hipotexto

La versión elegida en este caso también se presenta en formato de álbum ilustrado y, según la clasificación de Neira, podría englobarse en la categoría de *álbum-poema creado a partir de un texto preexistente* (Neira, 2012, p. 136). Como veremos, la transformación del sentido original del hipotexto y la ruptura con la caracterización estereotipada de la protagonista es posible gracias a algunas modificaciones introducidas en el texto y, sobre todo, a las ilustraciones que expanden, e incluso contradicen, el sentido denotativo de las palabras clave del texto, introduciendo un juego entre dos niveles de significación: el ficcional o imaginario al que se refiere la *letra* de la canción y el de la realidad cotidiana, actual, representada en las ilustraciones. En cuanto a los cambios o novedades que incorpora la reelaboración destacan los siguientes:



- 1. El título:** la protagonista pasa de ser “marquesa”, una condición seguramente desconocida para los niños, a “princesa”, estableciéndose una conexión con los cuentos de hadas.
- 2. El género:** desaparece la canción escenificada característica del hipotexto y se convierte en un poema que permite la recreación-expansión en forma de álbum ilustrado, con claro protagonismo de las convenciones que le son propias a este nuevo género. Se usan de modo preferente páginas simples que ofrecen en la izquierda el texto y en la derecha imagen, excepto en el final, en un caso en que las dos páginas simples simultanean texto-imagen y la última, que es doble página.
- 3. La forma:** el álbum incluye dos partes, con la reescritura de la canción tradicional (para cantar, texto lúdico) y a continuación una ampliación de la misma, de base narrativa. De hecho, la contracubierta indica: “Teresa es valiente. Teresa es audaz. Y tiene una historia que puedes cantar”. Las imágenes interactúan a modo de contrapunto, pues plantean visiones alternativas a la historia. Ya en la primera página de la izquierda se nos indica que “Tenía una corona/tipití/ tipitona” mientras que la página de la derecha ofrece a una niña que, en lugar de una corona, lleva puesto una cinta y una pluma, disfrazada de “india”. De forma similar, en la segunda doble página aparece como “posesión” lazos en el pelo” pero en la imagen encontramos gomas en las coletas. Igual sucede con el “vestido rosa” que se dibuja con rayas amarillas y verdes, o “los zapatos de cristal”, con apariencia de botas naranjas. En la siguiente página, el texto afirma que vivía en un castillo, pero en la imagen lo que vemos es un tipi de juguete. Más divertida aún es la lectura cuando se menciona “al príncipe azul”, que no es sino la mascota: un perro que, ciertamente, vive como un príncipe, pues aparece dormido en el sofá (eso sí: con una corona que lo identifica como príncipe). Es a ese “príncipe azul” al que debe salvar Teresa de las “fauces de un dragón”, que no es otro sino un niño disfrazado, al que se representa con cara de enfado y una flecha de ventosa en la frente, mientras Teresa se ríe frente a él. Esta doble página es el final feliz (para Teresa, lógicamente, que no para el “dragón”) de una historia en la que se mezclan diversos elementos del imaginario infantil, como los “indios”, los castillos, las princesas, los dragones...
El hilo de unión entre el texto reelaborado (las posesiones) y la expansión se consigue gracias al estribillo de base jitanjáforica, que se mantiene y adapta a las actividades de Teresa.
- 4. La representación femenina:** aunque se dice que Teresa es una princesa, sus “posesiones” son las de una niña cuando juega y, en la expansión narrativa, que continúa el juego, asume el papel del caballero en los cuentos de hadas, invirtiéndose los papeles tradicionales: el príncipe azul ha perdido todo rasgo de masculinidad (es la mascota), el dragón es la figura masculina y en lugar de resultar feroz aparece enfurruñado ante las risas de Teresa.
- 5. Las posesiones:** en la canción originaria, lo que singulariza a la marquesa son las posesiones, (la corona, el cura, el sacristán...), ahora, lo que Teresa tiene es lo habitual de una niña “princesa”: una corona, unos lazos, unos zapatos de cristal. Sin embargo, lo importante no es lo que la niña tiene o es, sino lo que hace: su historia.
- 6. Las actividades** que Teresa lleva a cabo la convierten en protagonista a través de la acción y proponen un juego alternativo al tradicional. Consisten, como sucedía en *Once damas atrevidas*, en una hazaña, una actividad de valentía, muy diferente de otras princesas que se muestran pasivas o son salvadas. Estamos, por lo tanto, ante un tipo de “princesa guerrera”, presente ya en la tradición, pero, sin embargo, frecuentemente excluida de los cuentos infantiles (Ferreira, 2017, p. 51).



- 7. El juego**, eje vertebrador del hipotexto de partida, sigue estando presente, pero actualizado. Si bien no hay rastro de la canción escenificada que está en el origen, lo que se narra es, precisamente, el juego de una niña con un niño (su amigo, su hermano) y su perro. Cada uno de ellos representa un papel y, a diferencia de lo que sucede en gran parte los cuentos de hadas o las canciones infantiles tradicionales, el más activo lo desempeña Teresa. Además, es la que más se divierte (se la muestra riéndose) y la que gana (pues el niño-dragón cruza los brazos y arruga la nariz en señal de disgusto).

Conclusiones

Los contenidos del Cancionero Popular Infantil poseen un gran valor para la didáctica de la literatura y, particularmente, para la educación literaria, por cuanto confluyen en él textos de indiscutible calidad poética, legados por la tradición, con la posibilidad de usarlos con las principales propuestas metodológicas actuales: la intertextualidad está presente gracias al diálogo que mantienen los hipotextos de referencia con sus reescrituras y pueden servir de garantía para su supervivencia; la literatura comparada también está presente por cuanto distintas culturas producen formas literarias análogas; así mismo, la interdisciplinariedad es posible en un género que reviste enorme interés para etnólogos, folcloristas, musicólogos, filólogos, docentes de disciplinas y etapas educativas diversas...

Esperamos que el breve análisis presentado abra al docente interesado la posibilidad de diseñar distintas situaciones de aprendizaje según edad e intereses. Como posible ejemplo, y a modo de cierre, siguiendo el modelo de López Valero, Encabo, Jerez y Hernández (2021), sugerimos dos propuestas básicas de trabajo destinadas al último curso de infantil o el primer ciclo de Educación Primaria. Requerirían de varias sesiones y cabría secuenciar el abordaje de los textos a gusto del docente (primero los dos del CPI y luego los dos álbumes, o a la inversa, o cada canción con su álbum). Ofrecemos el esquema, del que advertimos que algunas de las cuestiones se refieren exclusivamente a uno de los textos, sea el álbum o la canción.

Elas eran once damas/Once damas atrevidas

- A.** Temas para el tratamiento interdisciplinar y globalizado: viajes, riesgo, multiculturalidad, patrimonio artístico, geografía, amistad.
- B.** Cuestiones para guiar el diálogo y la interacción a partir del contenido:
- Descripción y características de la figura femenina; hipótesis sobre cada una de las damas (edad, profesión, relación entre ellas, razones para viajar, gustos, familia...).
 - Identificación de las protagonistas en las ilustraciones.
 - Generación de expectativas sobre cómo sucederá la siguiente desaparición.
 - Expresión de los sentimientos que genera la desaparición de cada dama.
 - Relación con experiencias lectoras o personales que incluyan personajes que desaparecen o que se enfrentan a viajes o riesgos.
 - Comentario sobre los espacios, culturas y países que aparecen en el álbum.



C. Otros aspectos susceptibles de tratamiento didáctico:

- Reconocimiento de la musicalidad y la estructura numeral decreciente.
- Conocimiento de otros géneros (suertes, adivinanzas, juegos mímicos...) del CPI con contenido numérico: Yo tenía diez perritos...; En un café/ se rifa un gato...; Pico, pico, menorico...; Cinco lobitos...etc.
- Dramatización de las acciones indicadas.
- Recreaciones personales de la canción o el álbum a partir del cambio de las protagonistas, los lugares, la ampliación numérica...
- Recreaciones a partir de la expansión: ¿qué pasó antes y qué va a pasar después? La historia de cada dama.
- Reflexión sobre la importancia de las relaciones entre personas: individuo y grupo.
- Reflexión sobre el riesgo y las situaciones arriesgadas. Ventajas e inconvenientes del riesgo.
- Países y culturas: ideas previas e investigación sobre otras sociedades.

Teresa la marquesa/ Teresa la princesa

A. Temas para el tratamiento interdisciplinar y globalizado: colores, vestimenta, partes del cuerpo, personajes de cuento, personajes fantásticos, mascotas, edificios, multiculturalidad, valentía, amistad, el juego.

B. Cuestiones para guiar el diálogo y la interacción a partir del contenido:

- Escucha/visionado de la canción "Teresa la marquesa" (Álvarez, 2014) y comentario.
- Caracterización de la figura femenina de Teresa: ¿por qué es una princesa? ¿cómo se viste? ¿dónde vive? ¿qué hace? Contraste entre lo que el texto dice y las ilustraciones.
- Características de los personajes presentes en el álbum.
- Expresión de sentimientos y opiniones ante la descripción y actuación de Teresa.
- Relación con experiencias lectoras o personales en las que estén presentes niñas, princesas, castillos, dragones...
- Comentario sobre las posesiones Teresa (marquesa y princesa: lugar donde vive y su relación con el entorno).
- Comentario sobre la actitud de Teresa y el dragón cuando juegan.

C. Otros aspectos susceptibles de tratamiento didáctico:

- Reconocimiento de los elementos narrativos: argumento, espacio, tiempo, personajes.
- Identificación de los efectos expresivos, lúdicos y musicales de la jitanjáfora y el juego verbal.
- Dramatización de las acciones expresadas en la canción y el álbum.
- Reflexión sobre la amistad y las relaciones con las mascotas.
- Conocimiento de otros géneros del CPI con juegos verbales y finalidad lúdica.
- Representación del juego "Teresa la marquesa".
- Recreaciones personales a partir de la jitanjáfora, practicando la rima.
- Recreación del álbum con imágenes propias que reproduzcan el texto literalmente.
- Reflexión sobre los juegos: saber ganar y saber perder.
- Personas y personajes valientes: presentación y diálogo de héroes y heroínas reales y de ficción.



En suma, en el terreno de la educación superior, los maestros en formación pueden acercarse al CPI desde múltiples vertientes, pues sus contenidos incluyen no solo el lenguaje textual sino también el musical y corporal e, incluso, el matemático. Por otra parte, y a diferencia de lo que sucede con fábulas o cuentos, la pluralidad de las funciones que realizan los géneros del CPI, así como la sencillez de las composiciones, ha permitido una selección natural a cargo del pueblo, no solo como receptor sino también como autor-emisor. Si algunas canciones populares de dudoso gusto han mostrado una imagen degradada de la mujer, podemos intuir que son reflejo de la sociedad del momento pero que, en modo alguno, sobrevivirán en las sociedades futuras, pues a nuestros niños esos textos no les dicen nada, no les sirven para jugar y por eso, prefieren y conservarán otras más flexibles y que responden preferentemente al valor lúdico y a la nueva sensibilidad respecto a la figura femenina. Al contrario que sucede en el caso de los cuentos populares, no parece necesario revisar el CPI a la luz de lo "políticamente correcto". Indudablemente muchas canciones no lo son pero las que se conservan, las que provocan el interés de los niños —y también de los escritores, que las recrean y difunden— son otras.

Tanto en *Elas eran once damas* como en *Teresa la marquesa* se encuentra la esencia de la poesía infantil de tipo popular y quizá por ello han suscitado el interés de los autores actuales y han obtenido reconocimiento por parte de los jóvenes lectores, razones válidas para reivindicar que esos pequeños poemas (su contenido, pero especialmente su forma: juegos de palabras, las rimas sencillas, el atrevimiento...) se conserven como un valioso legado a las generaciones futuras. Por otro lado, las reelaboraciones, cuando son de calidad, contribuyen no solo a mantener la tradición sino también a la educación literaria de los lectores en formación, en la línea del pensamiento crítico promovido por otras reescrituras subversivas de cuentos clásicos.

Referencias

- Aguilar, C. (2021). Proyecto "LIJ, maestras y género". *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 299, 8-21.
- Álvarez, I. (2014). *Las mejores rondas infantiles. Vol. 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=bGR7XJ3-HKw>
- Asensio, J. (2006). La tradición oral calahorrana (III). Canciones, oraciones, dictados y fórmulas. *Kalakorikos* 11, 75-116.
- Berrocal, E. y Gutiérrez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar-revista Científica de Comunicación y Educación*, 18, 187-190.
- Blanco, T. (1998). *Para jugar como jugábamos. Colección de juegos y entretenimientos de la tradición*. Diputación Provincial de Salamanca.
- Braga, T. (1880). Esboço de Mythologia Ibérica. O Tangro-mangro. *Á volta do mundo: jornal de viagens e de assumptos geographicos* (pp. 263-265). Empreza Litteraria Luso-Brazileira.
- Braga, T. (1885). *O povo português nos seus costumes, crenças e tradições-II*. Livraria Ferreira. <http://bit.ly/3YY85Y7>
- Bravo, C. (1976). *Una dola tela catola. El libro del folklore infantil*. Miñón.
- Campos, M. (1989). Cuando los niños juegan. Repertorio infantil de Villacidayo. *Revista de Folklore*, 108. <http://bit.ly/3XgMHvD>
- Carnes, P. (1992). The Japanese Face of Aesop: Hoshi Shin'ichi and Modern Fable Tradition. *Journal of Folklore Research*, 29(1), 1-22.



- Carreiro, P. y Aguin, M. C. (2000). *As once damas*. A Nosa Terra.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2006). El Cancionero Infantil. Su aprovechamiento didáctico. *CLLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 195, 15-24.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2012). “Reaprender” el cancionero: nuevas vidas del cancionero popular infantil. *Lazarillo*, 26, 26-45.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. <http://bit.ly/3RWY2A3>
- Cervera, J. (1990). *El árbol de la amistad*. En *Manos a la obra. Teatro de Navidad*. Caja España/Fuente Dorada. <http://bit.ly/3XneXNt>
- Clemente, J. (2010). *Tras, tras, cucutrás*. Il. Aitana Carrasco. Faktoría K de Libros.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Díaz Armas, J. (2020). Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos (pp. 111-146). En A. J. Moya y C. Cañamares. (Coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Roig, M. y Miaja, M. T. (Sels.) (1979). *Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana*. Il. Iliana Fuentes. El Colegio de México.
- Díaz González, J. (1981). Referencia 3000c y signatura ATO 00019 44 en el Registro sonoro del Archivo de la Tradición Oral de la Fundación Joaquín Díaz. <http://bit.ly/3jO1Fvy>
- Etxaniz, X. (2020). Los cuentos populares hoy. *CLLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 293, 32-39.
- Fernández Poncela, A. M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensaje*. Anthropos.
- Fernández Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, (26), 35-68. <https://bit.ly/3XgMYi9>
- Fernández Poncela, A. M. (2008). La canción popular infantil como vehículo ideológico. En J. Morales, V. Esponda, V. y M. Lisbona (Coords.), *Anuario CESMECA* (pp. 525-552). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://bit.ly/3jKWtIX>
- Ferreira, C. (2017). El personaje en el cuento maravilloso: la subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 15, 41-56.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 87-103. <https://doi.org/gmm6nh>
- García Nozal, J. M. (2011). *Juegos de nuestra infancia*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en la España actual (1939-2015)*. Marcial Pons.
- Gomes, A. O. (1946). Variações de temas folclóricos. *Revista Brasileira*, 18, 55-64.
- Gómez Rubio, G. y Ortiz, A. M. (2021). De anciana avariciosa a joven emprendedora: la evolución del personaje femenino en las reescrituras infantiles de La lechera. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 23-40. <https://doi.org/jwbn>
- Lapeña, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.



- López Valero, A. y Guerrero, P. (1996). *Poesía oral murciana*. Universidad de Murcia.
- López Valero, A., Encabo, E., Jerez, I. y Hernández, L. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Marreiros, S., Balça, Â. y Azevedo, F. (2010). “Confabulando” valores: La cigarra y la hormiga. *Ocnos*, 6, 61-70.
- Matić, G. (2017). *Aesopus emendatus: la fábula contemporánea iberoamericana. Precursores, exponentes y situación actual*. Tesis Doctoral. Universidad de Zagreb. <https://www.bib.irb.hr/931362>
- Milá y Fontanals, M. (1877). De la poesía popular gallega. *Romania*, 6(21), 47-75.
- Montaner, A. y Palomares, M. C. (2014). Un recorrido histórico y cultural por el relato de “El traje nuevo del emperador”. Análisis y posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos*, 12, 57-78. <https://doi.org/jwbn>
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). ¿Otra piedra en el camino de la educación literaria? *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 40-53.
- Murciano, C. (1996). *Un ave azul que vino de las islas del sueño*. Ajonjolí.
- Neira, R. (2012). Poesía e imágenes, una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-138.
- Ortiz, A. M. y Gómez Rubio, G. (2016). Otra literatura intercultural: propuestas desde la intertextualidad, la literatura comparada y el motivo AT 1430 castillos en el aire. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. (pp. 187-196). Publicacions de la Universitat d’Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/64758>
- Pascual, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 141-155.
- Pedrosa, J. M. (2004). Las canciones contrahechas: hacia una poética de la intertextualidad oral (pp. 449-470). En P.M. Piñero Ramírez. (coord.). *De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar “in memoriam”: Actas del Congreso Internacional de literatura oral III*, Sevilla, 26-28 de noviembre de 2001.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura*. Cincel.
- Pérez Ballesteros, J. (1886). *Cancionero popular gallego y en particular de la provincia de La Coruña*. Tomo III, Ricardo Fé, <http://bit.ly/3JTdUSd>
- Pérez, R. y Soto, J. (2015). ¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 483-498.
- Prokhorova, L. (2011). Some notes on intertextual frames in anti-fairy tales. (pp. 51-61.) En C. McAra y D. Calvin (Eds.), *Anti-tales: The uses of disenchantment*. Scholars Publishing.
- Puerta, S. y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, (85), 63-74. <https://bit.ly/3jSzqf5>
- Rodari, G. (1980). *Filastrocche in cielo e in terra*. Einaudi.
- Rodríguez, A.; Hernández, J. y Peña, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455-466.
- Saco, M. (coord.) (2001). *Los juegos populares y tradicionales. Una propuesta de aplicación*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.



- Salido, J. V. y Ortiz, A. M. (2014). De “Los diez negritos” a “Los diez perritos”: del cancionero popular al cancionero infantil. *ALLIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 12, 125-140.
- Sánchez, M. E. (1978). Juegos y juguetes en la Rioja. *Narria*, 10, 20-25. <http://hdl.handle.net/10486/7965>
- Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, infancia y educación: el cancionero popular en la escuela 2.0*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sotomayor, M.^a V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de educación*, número extraordinario, 217-238. <http://bit.ly/3HSsxQW>
- Valenciano, A. (1994). *Los romances tradicionales de Galicia: catálogo ejemplificado de sus temas*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3358/>