

Patrimonio cultural inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje: tradición discursiva y psicodinámica oral

Alfredo Asiáin / Mónica Aznárez

*Dpto. de Filología y Didáctica de la Lengua
Universidad Pública de Navarra*

Resumen: El presente artículo tiene por objeto explorar el valor didáctico del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) para la adquisición y el desarrollo del lenguaje infantil. En él, partiendo de una definición del PCI que entiende este como una constante interacción entre lo individual y lo social, entre lo innato y lo adquirido, y con la *mente corporizada* como eje central, se analiza el papel que este desempeña en la educación infantil en general, y en la educación lingüística en particular. Concretamente, se destaca la importancia del PCI como tradición discursiva que el entorno sociocultural ofrece a lo/as niño/as, y como psicodinámica oral que guía el aprendizaje infantil en la interacción con los adultos.

Palabras clave: patrimonio cultural inmaterial, lenguaje infantil, interacción social.

Abstract: This paper explores the didactic value of the Intangible Cultural Heritage (ICH) for child language acquisition and development. Starting from a definition of ICH that understands it as a constant interaction between the individual and the social, between the innate and the acquired, and with the *embodied mind* as its core, the paper analyzes the role that ICH plays in child education in general, and in child linguistic education in particular. More specifically, the paper highlights ICH as a discursive tradition that is offered to children by the socio-cultural environment, and as an oral psychodynamic that guides children's learning in the interaction with adults.

Keywords: intangible cultural heritage, child language, social interaction.

1. Introducción

Como todo concepto de breve trayectoria, el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI en adelante) precisa de acercamientos progresivos que vayan trazando sus límites (por inestables que sean) y explorando sus potencialidades tanto culturales como educativas. En ese camino, defendíamos recientemente (Asiáin, en prensa), no conformes con la definición acumulativa y juxtapuesta que se había difundido hasta entonces, que el soporte del PCI es la *mente corporizada*, y esbozábamos el marco teórico de una didáctica del patrimonio que lo integrara y valorara como algo distinto y complementario, puesto que su verdadera función es dotar de cohesión a un patrimonio cultural de extraordinaria amplitud, dinámico, pasado y presente.

La extraordinaria relevancia del patrimonio cultural (especialmente el inmaterial) es que, además de un bien colectivo abierto al goce y al disfrute (valor estético), es un (eco) sistema colectivo que modela, educa y/o fomenta la imitación en el individuo y que interactúa con su capacidad de experimentar, crear e innovar. Esta constante interacción entre lo individual y lo social, entre lo innato y lo adquirido socio-culturalmente, va conformando, con estructuraciones y reestructuraciones constantes, una manera de percibir, sentir, pensar y actuar en cada individuo, esto es, su *mente corporizada*. Los contenidos de este debate entre innatismo e influencia del entorno no son nuevos, sin embargo, estos se observan ahora desde otra perspectiva (*vid.* Ruiz Bikandi 2000: 43-66) mucho más holística e integradora, basada en la abolición de determinadas dicotomías (popular/culta, tradicional/innovadora o de autor, oral/escrita...) que, creemos, habían lastrado dicho debate.

En este nuevo acercamiento, pretendemos dar un paso más: estudiar las potencialidades didácticas del Patrimonio Cultural Inmaterial en la educación lingüística. Partimos de la certeza de que el PCI desempeña un papel estelar en la adquisición del lenguaje, como componente destacado de los procesos interactivos entre el adulto y el niño. Forma parte, sin duda, de lo que Bruner (1986) denomina *sistema de apoyo* (*Language Acquisition Support System*, LASS), mecanismo que procura al niño el medio cultural y social donde crece. Este sistema, organizado y construido por los cuidadores, dispone y articula los mecanismos de interactividad adulto-niño (los “formatos”) que facilitan al mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD) el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.

Son muchos los estudiosos que han ido recalando en esa importancia (Pelegrín 1984 y 1986; Cerrillo y García Padrino 1990a, 1990b, 1993, 1999 y 2001; García Padrino 2003), si bien se centraron principalmente en el llamado “folclore infantil” y especialmente en la literatura de tradición oral. Sin embargo, no consideraron otros elementos interesantes presentes en el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial y que aparecen recogidos ya en las líneas maestras de la UNESCO (2003): saberes (conocimiento y modos de hacer enraizados en la vida cotidiana de la comunidades), celebraciones (rituales, fiestas, prácticas de la vida social), formas de expresión (literarias, musicales, plásticas, escénicas, lúdicas...) y lugares (mercados, ferias, santuarios, plazas...). Por ello, pretendemos aquí partir de una idea más global del PCI como base para explorar su valor didáctico.

En primer lugar, explicaremos en qué consiste el PCI como una realidad global e integral. Después, analizaremos la relevancia del PCI en la educación en general, para descender posteriormente a la exploración del papel que este desempeña en la adquisición del lenguaje infantil. A este respecto, analizaremos el papel del PCI como tradición discursiva y como psicodinámica oral.

2. El Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)

Como ya se ha señalado, según las líneas maestras de la UNESCO, en el PCI se integran saberes, celebraciones, formas de expresión y lugares. A partir de la 32ª Reunión en París, la UNESCO precisó más el concepto y se refirió a él como el conjunto de “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades,

los grupos, etc. reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”. Determinó, asimismo, tres grandes ámbitos del patrimonio inmaterial: tradiciones y expresiones orales que cuentan con el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial, tradiciones sociales (rituales, actos festivos, sociales...) y técnicas artesanales y usos relacionados con la naturaleza.

Tomando como punto de partida estas orientaciones, el reciente *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2011: 5) ha precisado que forma parte del PCI “toda manifestación cultural viva asociada a significados colectivos compartidos y con raigambre en una comunidad”. Asimismo, ha especificado una serie de características (2011: 5-11) muy interesantes:

- El PCI está interiorizado en los individuos y comunidades, como parte de su identidad.
- Remite a la biografía individual y a la colectiva.
- Es compartido por los miembros de una colectividad.
- Forma parte de la memoria colectiva viva, como una realidad socialmente construida.
- Es preservado tradicionalmente por la comunidad.
- Está ritualizado e imbricado en las formas de vida.
- Es transmitido, generalmente desde la infancia, y recreado.
- Está vivo y es dinámico.
- Está habitualmente contextualizado en un tiempo y en un marco espacial.
- Se desarrolla y experimenta en tiempo presente.
- Es experimentado como vivencia.
- Constituye una experiencia desde la perspectiva sensorial.
- Es vulnerable.
- Está conectado con la dimensión material de la cultura.
- No admite copia.
- Tiene efecto regenerador en el orden social.

Además, respecto a los ámbitos de manifestación del PCI en España, este *Plan Nacional* ha identificado los siguientes (2011:11-13): los conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas; las creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales; la tradición oral y las particularidades lingüísticas; las representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales; las manifestaciones musicales y sonoras; las formas de alimentación; y las formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

Ciertamente, como advertíamos anteriormente, este concepto del PCI renueva la visión sobre el proceso de enculturación y socialización de la persona, puesto que, en nuestra opinión, derriba la barrera entre educación e iniciación o, si se prefiere, entre la educación formal (incluida también la no formal pero regulada) y la educación informal (incluida, a su vez, la transmisión generacional). Instauro, además, un necesario “pluralismo coherente” de conocimientos, creencias, formas de expresión y maneras sociales de actuar (celebraciones, organizaciones...) procedentes tanto de la transmisión tradicional –por la vía de la llamada alta cultura (“gran” tradición, según Redfield (1947 y 1973)) o por la vía antropológica de la cultura (cultura tradicional e intergeneracional)–, como de la difusión intercultural de todo tipo de innovaciones. Toda esta pluralidad de

fuentes del aprendizaje confluye o desemboca en la *mente corporizada* (*embodied mind*) a través de una verdadera *cuenca semántica*¹ que produce en el cerebro mapas neuronales significativos por medio de la (neuro)plasticidad. La coherencia se asocia así a la homeostasis o equilibrio, que asegura la supervivencia, la adaptación al entorno y el bienestar (*vid.* Damasio 2010).

Lo inmaterial es una instancia mental producida por la extensión-interacción del cuerpo humano que acoge lo orgánico y lo cultural. Es más complejo de como se ha identificado, puesto que todo lo inmaterial no es patrimonial. Lo inmaterial en la cultura del ser humano tiene dos direcciones interactivas simultáneas que representamos con el icono de una espiral² que gira en una dirección y en la otra a la vez, construyendo y reconstruyendo constantemente todas las instancias. Dicha espiral gira en la dirección en que se aprecia la influencia de lo individual en lo colectivo y simultáneamente de lo colectivo (cultural) en lo individual. Fruto de esa extensión (evolución) y de esa interacción, de esa construcción y reconstrucción constante de sus formantes, es la mente corporizada: corporal (y cerebral), consciente y cultural. Así, lo inmaterial acoge en la primera dirección la experimentación, la creatividad y la innovación, factores mentales propios del artista, creador o inventor individual; y en la segunda, simultánea e inseparable, incluye el modelaje por transmisión, la educación (en sentido amplio: formal, no formal, informal, generacional-iniciación...) y la imitación. Esta segunda dirección es la del PCI, que se muestra dinámico, evolutivo y cambiante. Algo así, si se nos permite la comparación, como el genoma cultural compartido, en una concepción de la cultura como proceso y cambio de los productos culturales. Si esa exploración, esa mirada, se olvidara de la otra dirección, la espiral se convertiría en círculo. Dicho de otro modo, la imitación sin experimentación nos llevaría a la teatralización y, por tanto, a la impostura; la educación sin creatividad, a la repetición y al estancamiento; y el modelaje por transmisión sin innovación, a la fosilización, a la falta de evolución, a la pérdida de significación y de funcionalidad sociales.

En conclusión, todo el patrimonio cultural se puede (y se debe) ver como un ecosistema, como un todo integrado e interrelacionado, con una visión o mirada etnoantropológica³. Nosotros la denominamos *antropología de la mente corporizada*, una antropología

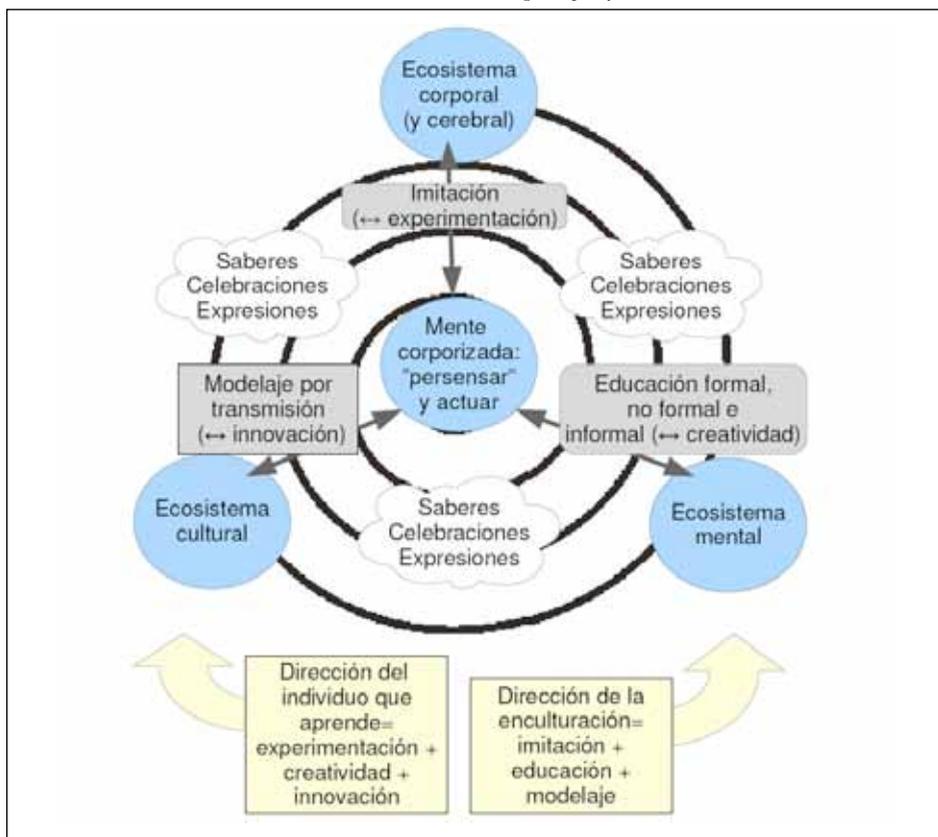
1. Utilizamos el concepto de *cuenca semántica* de Durand (2000:122-132) en un sentido más general. Nos interesa aquí su valor metafórico para explicar la construcción de la mente corporizada, a través del pluralismo coherente (múltiples fuentes que interactúan). Recordemos, no obstante, que Durand lo emplea específicamente en su descripción del funcionamiento de lo imaginario (mítico, simbólico...) y no con este sentido tan amplio.

2. Utilizamos la famosa metáfora de Bruner (1990a), el “aprendizaje en espiral”, pero no aplicado a la escuela y al aprendizaje, sino al individuo y a la sociedad en general.

3. Esta visión más etnoantropológica de la “ecología de las culturas”, como las denomina Darras (2008:143), abre la vía de la cultura democrática, por un lado, y potencia, por otro, una idea de ella distinta basada en el cambio y la transformación. Aguirre (2008:103-104) lo expresa de esta forma: “(...) si adoptamos una idea de cultura basada en el cambio y la transformación estaremos abriendo nuevas vías en la cuestión del patrimonio que no solo se sustenta en lo que ha sido, sino que se articula con lo que está siendo; una idea de patrimonio que no gira en torno a lo que las cosas o las ideas significaron algún día, sino a lo que significan para sus usuarios hoy”.

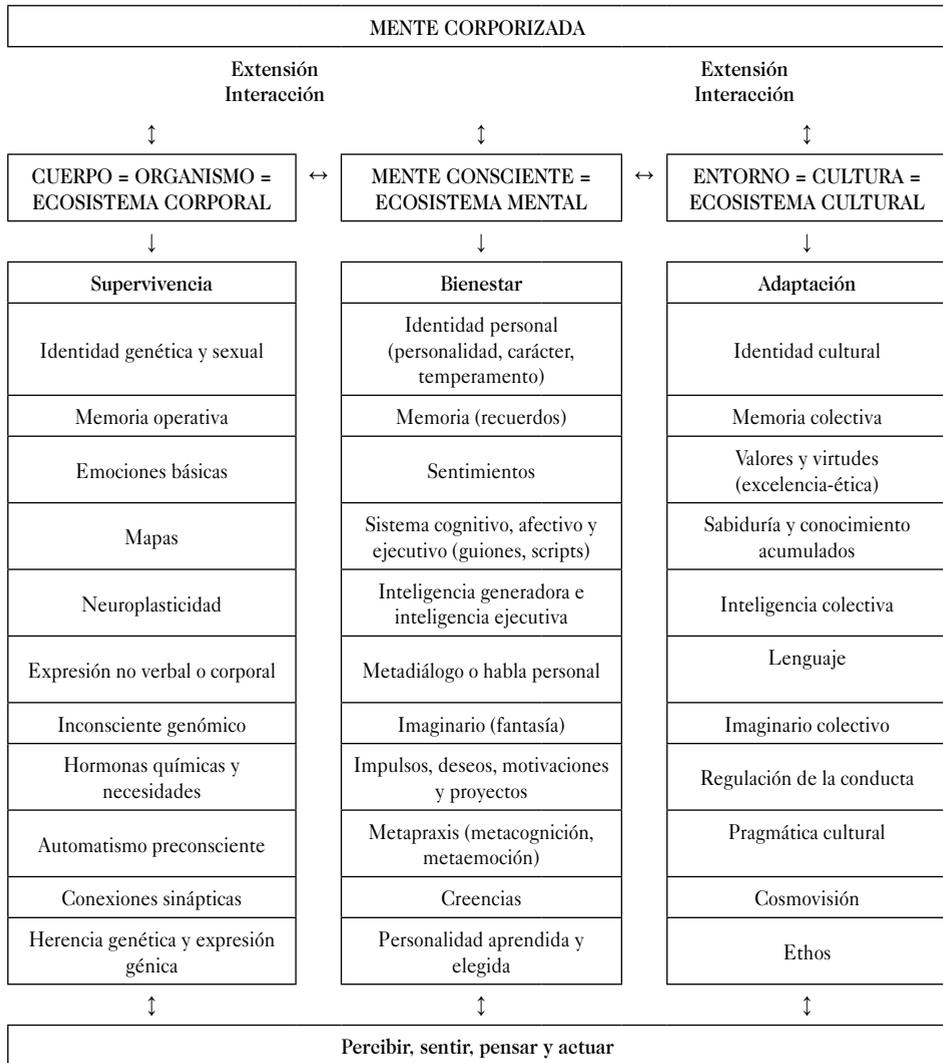
cultural de lo corporal y, como extensión, de lo mental y de lo sociocultural, de cualquier manifestación humana como tres instancias interrelacionadas, interdependientes e inseparables. Cuerpo, mente consciente y cultura, además de construir y reconstruir la mente corporizada, siguen presentes e interactuando, construyendo y reconstruyéndose, como ecosistemas que son. Será, por consiguiente, una antropología cultural centrada en la transformación, en la evolución y en la interacción constantes, donde confluyen el mencionado paisaje cultural, pero también el paisaje mental y el paisaje corporal (y cerebral)⁴. Lo apreciamos en el siguiente esquema en el que tratamos de representar la espiral del PCI y la interrelación de todos estos elementos.

Esquema 1
Patrimonio cultural inmaterial: paisajes y ecosistemas



4. Respecto a este término de "paisaje", debemos matizar que no se debe entender como una imagen inmóvil, sino como un ecosistema que evoluciona e interactúa y que nosotros analizamos en un contexto espacial y temporal concreto, es decir, que "vemos" como un paisaje.

Esquema 2
Componentes de la mente corporizada



Es este concepto de *mente corporizada* –“mente consciente”, en términos de Damasio (2010)– el que nos parece que tiene gran aplicación en el ámbito educativo. En primer lugar, renueva la didáctica del patrimonio (*vid.* Asiáin, en prensa), desligándola de visiones monumentalistas, cosificadas y elitistas –como se califican, por ejemplo, en Prat Ferrer (2008)–. En segundo lugar, promueve el aprendizaje integrado de expre-

siones y psicodinámicas (orales, musicales, coreográficas...)⁵, tanto tradicionales como emergentes. Por último, establece un marco explicativo global del aprendizaje del niño, en la misma dirección que lo hace Marina (2011: 13), quien se marca como objetivo elaborar una teoría de la inteligencia “que comience en la neurología y termine en la ética”. Este autor repasa, así, módulos de actividad cerebral y sus potencialidades educativas basadas en la neuroplasticidad *quasi*-poética: el cerebro cognitivo y motor, el cerebro emocional y el cerebro ejecutivo. Utilizando algunos de sus conceptos y, sobre todo los de Damasio (2010)⁶, proponemos el esquema 2. En él, consignamos la tríada constitutiva de la mente corporizada: cuerpo, mente consciente y cultura. Esta tríada se organiza asimismo en otras tríadas de componentes también relacionadas por evolución (extensión) e interacción.

3. Patrimonio Cultural Inmaterial y educación

Creemos que, así como era necesario partir de una antropología de la mente corporizada para abordar lo inmaterial, también es imprescindible desarrollar una didáctica de la mente corporizada para captar sus potencialidades educativas, una didáctica que acoja todas sus dimensiones: percibir, sentir, pensar y actuar⁷.

Esta educación holística del niño se ha enriquecido con la concepción moderna de la inteligencia como capacidad o destreza que se puede desarrollar-educar, aunque sin negar su componente genético. Arranca de los estudios de Howard Gardner y de su concepto de inteligencias múltiples (1994 y 2000). Esta concepción se relaciona a la perfección con nuestro enfoque dinámico (evolutivo e interactivo) de mente corporizada y con los distintos ámbitos del PCI. En su investigación, Gardner determinó ocho inteligencias: lingüística, abstracta, espacial, cinética, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Posteriormente Thomas Armstrong (1991 y 2001) acometió, con gran acierto, la aplicación didáctica de este nuevo paradigma en el trabajo en el aula.

Pues bien, el marco didáctico de la mente corporizada tiene que partir de esa manifestación múltiple, y centrarse en el sujeto que aprende, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Marina (2011: 74), muy inspirado por Antonio Damasio, ha realiza-

5. Ampliamos el concepto de Ong (2001) relativo a la psicodinámica oral, esto es, a las diferencias a la hora de manejar el conocimiento y la expresión verbal según se trate de culturas orales primarias (ágrafas) o influenciadas por la escritura. Lo aplicamos aquí en el sentido de relación entre conocimiento y cualquier tipo de expresión, no solamente la verbal.

6. El trabajo de Damasio (2010) también ha servido de inspiración a Marina (2011) en su reciente y sugerente estudio de carácter divulgativo que hemos utilizado para establecer el marco explicativo de la mente corporizada.

7. Esta pedagogía integral del cuerpo, como la denomina Planella (2006: 48-49), supone su inserción en las dimensiones espacio/tiempo en contextos familiares, sociales y culturales. Tiene, además, una perspectiva pluridimensional que posibilita el “proyecto corporal” como programación educativa individualizada, y por tanto subjetiva, de cada alumno/a. Este planteamiento, muy sugerente, es un magnífico marco teórico de referencia para establecer las bases de una didáctica de la mente corporizada.

do una exploración de las posibilidades educativas de la mente infantil y el desarrollo de las inteligencias. Determina ocho factores fundamentales:

- 1) Sistema de control de la atención.
- 2) Sistema de memoria.
- 3) Sistema lingüístico.
- 4) Sistema de ordenación espacial.
- 5) Sistema de ordenación secuencial.
- 6) Sistema motor.
- 7) Sistema de pensamiento de orden superior.
- 8) Sistema de pensamiento social.

Si la educación, como él afirma (2011: 71), “debe ayudar no sólo al desarrollo intelectual, sino también al desarrollo afectivo, ejecutivo, social, moral”, debemos aprovechar el potencial del patrimonio cultural, el cual atesora una pluralidad de valores educativos o performativos que influyen en la construcción de la mente corporizada en esos ocho sistemas.

Debemos impulsar una didáctica del patrimonio (en el que se incluye el PCI) mediante la cual se construya el conocimiento y el significado y se definan los roles del sujeto que aprende, eje central, y del educador patrimonial o mediador. Definíamos (Asiáin, en prensa) este modelo educativo para enseñar y aprender el patrimonio siguiendo a Olaia Fontal (2003: 159 y ss.), quien lo entiende como un modelo integral, esto es, multisensorial, emocional y cognitivo.

En otras palabras, una didáctica del PCI debería:

- Captar el modelo sensorial de una cultura y mejorar los sistemas perceptivos del niño.
- Proporcionar una educación emocional o sentimental.
- Potenciar un modelo de pensamiento en los alumnos que incorpore las dimensiones anteriores en busca del desarrollo de la inteligencia y del conocimiento.
- Motivar mediante la inteligencia ejecutiva (metapraxia), un modelo de actuación

En definitiva, la estrategia central de la mediación entre el modelo cognitivo del alumno y el modelo cognitivo y performativo que plantea el patrimonio cultural, es decir, la forma de conocer el mundo y de mostrarlo que este representa, será diseñar situaciones en que el alumnado tenga que utilizar su metapraxia, para que conozcan y aprecien las actitudes, valores y comportamientos que atesora su patrimonio cultural; para que cuiden tanto lo éticamente valioso como lo superado e incluso rechazable –en este caso con una actitud crítica ante esa memoria poco edificante–; y para que adopten, adapten y transmitan solamente aquellos valores culturales atemporales y universales asociados a la excelencia ética de la que habla Marina (2011).

Partiendo de esas directrices, nos planteamos en este estudio una concreción mayor: las relaciones del PCI con la adquisición y el desarrollo del lenguaje del niño como parte destacada de su mente corporizada. Este “sistema lingüístico”, como lo denomina Damasio (2010), está formado por la expresión no verbal (componente corporal), por el metadiálogo o habla personal (componente mental) y por el lenguaje (componente sociocultural). Efectivamente, el lenguaje está en la base del proceso de socialización de la especie y de cada individuo. También influye en la configuración de la identidad

y la conciencia personales, a través del metadiálogo. Asimismo, el lenguaje permite conceptualizar, abstraer, analizar, razonar lógicamente, de pensar la realidad, organizar la memoria, etc., es decir, es reflejo conceptual del ser humano. Sin pretensión de exhaustividad, deseamos mostrar cómo el PCI colabora en el desarrollo de este sistema.

4. Patrimonio Cultural Inmaterial y adquisición/desarrollo del lenguaje

En primer lugar, como ya hemos visto en las características mencionadas en el *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (2011: 5-11), el PCI “es transmitido generalmente desde la infancia”, lo que le hace desempeñar un papel destacado en el proceso de adquisición del lenguaje. Forma parte, como ya adelantábamos, de lo que Bruner (1986) denomina sistema de apoyo (*Language Acquisition Support System*, LASS), el cual facilita al mecanismo innato de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*, LAD) y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa⁸.

En efecto, la relación entre la adquisición y desarrollo del lenguaje y el PCI es más profunda y rica de lo que se ha considerado generalmente. La adquisición del lenguaje no se produce mediante una imitación pasiva, sino interactiva y creativa, que depende de muchos de los factores presentes en el PCI. Por ejemplo, depende, en primer lugar, de la calidad relacional de la comunicación adulto-niño en un entorno frecuente, motivador y muchas veces lúdico; en segundo lugar, de la capacidad de adaptación del lenguaje adulto; y por último, de la estimulación del niño a través de los juegos imitativos inmediatos (canciones, juegos verbales...) y diferidos (hacer como si...)⁹. Sirvan de

8. Aunque en esta explicación se sigan las ideas de Antonio Damasio (2010) –relacionadas con las teorías conexionistas de adquisición del lenguaje– y de la visión interaccionista actual, no podemos olvidar las contribuciones históricas de autores y teorías que quedan integradas. Por ejemplo, de la explicación conductista (Skinner, 1957), se observa la importancia de la experimentación y del hábito, esto es, del “condicionamiento operante”, y del aprendizaje observacional o imitativo. De Chomsky (1959 y 2003), es decir, de lo que se dio en llamar la explicación innatista, son interesantes las referencias a la Gramática Universal (GU) y al Language Acquisition Device (LAD). Del constructivismo de Piaget (1967) o del neoconstructivismo de Karmiloff-Smith (1994) proviene ese concepto de “homeostasis” o equilibrio: en el caso de Piaget, en relación con los mecanismos de asimilación y acomodación, gracias a su interacción con el medio; en el de Karmiloff-Smith, mediante el proceso de redesccripción representacional (RR). De la teoría socio-cultural de Vygotsky (1934) y su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), provienen la visión de la mente como producto sociocultural y la importancia de la interacción. Damasio (2010) habla, en relación con ello, de “homeostasis sociocultural”, muy similar a los dispositivos intelectuales y lingüísticos que actúan como prótesis de la mente de los que habla Vygotsky. Para una visión de síntesis de todos estos autores véase Ruiz Bikandi (2000:43-66).

9. El juego es, sin duda, un importante agente socializador que actúa durante todo el ciclo de la vida, puesto que hay juegos infantiles, juveniles y de adultos, pero que es determinante en el desarrollo del niño. Ya a partir del primer año de vida, los niños comienzan a practicar juegos en solitario, juegos que les ayudarán a mejorar su coordinación corporal y a ampliar el conocimiento del mundo adulto desarrollando nuevas habilidades e imitando su comportamiento. Es lo que G. H. Mead denominó aprender a adoptar el papel del otro. Los niños pequeños, siguiendo la evolución que propuso Mildred Parten (1932), co-

ejemplo¹⁰ de los primeros los trabalenguas, como el “Trabalenguas de la vaca” que se recoge a continuación, y de los segundos todos los juegos en los que los participantes actúan en roles intercambiables como el conocidísimo “Juego de policías y ladrones”, también llamado “Polis y cacos”.

Trabalenguas de la vaca

Si la vaca no sería endirga endorga empapirotada muda y sorda, no pariría unos hijos endirgos endorgos empapirotados mudos y sordos.

Pues bien, este sistema de adquisición, organizado y construido como hemos dicho por los cuidadores, dispone y articula unos procesos de interactividad adulto-niño denominados formatos y basados en las rutinas cotidianas. Según Bruner (1986 y 1990), actúan como contextos, como marcos de interpretación que permiten al niño comprender lo que en ellos se dice y hace. Son guiones de acción y comunicación que ofrecen las pautas de la interacción, la estructura y el contenido. Su complejidad va en aumento a medida que el niño los domina, e incluso se intercambian los papeles de los participantes en el proceso. Identifica dos tipos: los formatos de atención conjunta (adulto y niño observan un objeto y dialogan sobre él) y los formatos de acción conjunta (pequeños juegos donde se obedece a unas pautas de acción). El esquema repetido y la actuación y el lenguaje del adulto en ellos suponen una comunicación andamiada que es el origen de la conversación. En estos procesos interactivos, además, se va produciendo el “feed-back” correctivo y el habla del cuidador se adapta (“baby talk” o maternés). Los ejemplos que nos ofrece el PCI son muy numerosos. Recordemos, por ejemplo, el juego de “Toca manitas”:

(Aplaudiendo al ritmo) Toca manitas que viene papá, toca manitas que pronto vendrá.

O algunas cancioncillas interactivas como “Dímbili, dámbala, San Salvador”:

*Dímbili, dámbala, San Salvador,
La virgen María dio a luz sin dolor
Levanta José, enciende la vela
Mira quién anda por la carretera
Los ángeles son, que van de carrera
Encuentran a un niño vestido de seda
¿De quién es ese niño? De Santa María
¿Dónde está Santa María? Hablando con San Juan
¿Dónde está San Juan? Hablando con San Pedro
¿Dónde está San Pedro? ¡Abriendo y cerrando las puertas del cielo!*

mienzan con juegos independientes y solitarios. Evolucionan hasta copiar lo que otros hacen: juegos de actividad paralela. Hacia los tres años más o menos consiguen ya coordinar su comportamiento con el de otros en los llamados juegos asociativos. Posteriormente, en torno a los cuatro años, realizan actividades que exigen que cada niño colabore con los otros: juegos cooperativos. Así, para los cinco años, el niño es un ser relativamente autónomo que, a través de los juegos, ha aprendido disciplina y autorregulación.

10. Los ejemplos que aportamos proceden del Archivo de Patrimonio Inmaterial de Navarra (<http://www.navarchivo.com>).

Aparte de los formatos, los niños imitan espontáneamente, si bien en diferentes proporciones, en función de su estilo cognitivo. El PCI aporta, sobre todo, juegos imitativos inmediatos (canciones, juegos verbales, retahílas, oraciones...) como forma de estimulación perceptiva y emocional de gran plasticidad. Por lo general, estos textos presentan un modelo comunicativo que oscila entre la adaptación o “baby talk” (por ejemplo, oraciones como “Cuatro esquinitas tiene mi cama”¹¹) y un modelo ya adulto (“Romance de la rosa envenenada”¹² y el romancero en general). Al imitar, muchas veces es como si reformularan lo que han escuchado, simplificando lo que incluso son capaces de decir de modo espontáneo. Este esquematismo (fenómeno, por otra parte, también frecuente en la transmisión de la narrativa oral) es fácilmente observable cuando un niño transmite un cuento escuchado. La imitación, por tanto, es un proceso selectivo que desempeña un papel limitado en ese proceso, y no es el medio por el que el niño aprende rasgos nuevos. Sin embargo, es un gran “entrenamiento” de los mecanismos psicofisiológicos de la comunicación.

Por otra parte, la experimentación parece ser el camino más productivo en manos de los niños para desarrollar su lenguaje y, en especial, para probar y asegurar sus adquisiciones. El niño realiza hipótesis y las prueba. Es evidente que esas prácticas infantiles no representan una mera repetición pasiva de palabras conocidas, sino una exploración sistemática de nuevas combinaciones sintácticas que se apoyan en el desarrollo semántico y contribuyen a él. Los procesos de facilitación que los adultos ofrecen a los niños parecen sustentar la relación entre el *input* o entrada lingüística y ciertas predisposiciones innatas, pero el desarrollo de la sintaxis viene dado por la capacidad que tiene el niño de ir más allá del uso de la lengua: reflexionar sobre la forma y la función de las expresiones, analizar sus componentes, extraer leyes internas, generalizar y corregir sus hipótesis (procesos en U), en un contraste permanente con las entradas reales de

-
11. *Cuatro esquinitas tiene mi cama,
cuatro angelitos que me acompañan.
Jesús, José y María,
te doy el corazón y el alma mía.*
12. *En el campo hay una rosa,
encarnada y deshojada.
La doncella que la pise
ha de ser la desgraciada.
Quiso Dios, quiso la Virgen
que una niña la pisara.
Y un día estando comiendo
su padre la remiraba.
— ¿Qué me miras, padre mío?
¿Qué me miras a la cara?
— Te miro que estás enferma
o también enamorada.
— No, padre, no estoy enferma
ni tampoco enamorada:
es que he pisado una rosa
que estaba envenenada.*

lenguaje a las que está expuesto, actuando como un pequeño gramático (*vid.* Bigas y Correig 2000). En esta dirección, el PCI supone un excelente simulacro experiencial para el niño, con sus rituales y sus inferencias, con sus metáforas conceptuales y símbolos sensoriales y emocionales.

Imitación y experimentación confluyen en el concepto de interacción de las teorías actuales. Las situaciones de interacción con el adulto facilitan hablar de cuestiones alejadas de la situación de enunciación (referencia a hechos pasados, evocación de personas no presentes) y permiten desarrollar un lenguaje gramaticalmente más complejo, con referencias más precisas, con exigencia de precisión y expansión de significados y un uso léxico amplio y variado. En realidad, estas situaciones facilitan un uso lingüístico oral que comparte muchas características con el lenguaje escrito, que es sobre todo descontextualizado¹³. En esta relación de cognición y lenguaje, parece claro que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento general del mundo y por los mecanismos que intervienen en el conceptualizador humano. En este sentido, el grado de abstracción y de arbitrariedad que definen las clases y categorías semánticas de los signos lingüísticos es una de las dificultades que el niño tiene que abordar. Como explica Damasio (2010:280):

El conocimiento se depositaba en recuerdos, que residían en el interior del cerebro, conservados en regiones de convergencia y divergencia, así como en recuerdos que se habían grabado externamente, en los instrumentos de la cultura. La conciencia en el sentido pleno del término hizo eclosión después de que el conocimiento de esta clase fuera clasificado, simbolizado de diversas formas (entre ellas la que conocemos como lenguaje recursivo) y manipulado por la razón y la imaginación.

Está claro, sin embargo, que el conocimiento del lenguaje no se deriva de ninguna otra forma de conocimiento, por lo que parece que la mente humana tiene un prediseño, unas ciertas informaciones innatas relativas al lenguaje, que se activan en la interacción con el medio. Por lo tanto, la lengua se usa en contextos y se aprende en contextos. En ellos, la mente integra de modo interdependiente la percepción, la memoria, la emoción y el pensamiento, de tal forma que función, significado y forma se perciben simultáneamente. La búsqueda de sentido (de la *homeostasis* diría Damasio) guía el conocimiento del mundo y la interpretación de los datos lingüísticos. Al principio el niño se comunica de un modo pragmático, pero la necesidad de comunicación le impele a operar sobre estructuras lingüísticas pasando a otro modo más sintáctico. Al revisar las estructuras aprendidas, abstrae regularidades formales, pero también produce errores y, por consiguiente, genera una constante actividad de reorganización del lenguaje. Así, la creatividad surge, a partir de la estabilidad de las representaciones previas, como respuesta a un problema o una necesidad que el medio plantea (el conflicto cognitivo). Como hemos visto, todos estos procesos se desarrollan en especial a través del diálogo adulto-niño, para el cual el PCI nos ofrece un gran abanico de posibilidades.

13. Por ello, los niños que han vivido tales experiencias están más preparados para aprender el lenguaje escrito y, en consecuencia, para el aprendizaje escolar en general.

4.1. *Patrimonio Cultural Inmaterial y tradición discursiva*

Las influencias del PCI en la adquisición y desarrollo del lenguaje cristalizan en la tradición discursiva que el entorno sociocultural ofrece al niño. En este sentido, se ha estudiado profusamente la tradición oral y especialmente la literatura de tradición oral. No olvidemos, por ejemplo, que el *Plan Nacional* (2011) la menciona expresamente bajo el epígrafe de “Tradición oral y particularidades lingüísticas”. Sin embargo, la diversidad textual (géneros y tipologías) del PCI es mucho más amplia y rica; y quizás ha sido desatendida hasta ahora o, por lo menos, no abordada de una manera integral.

Si se repasan los ámbitos que identifica el mencionado *Plan*, se advierte que en ellos se incluyen textos y géneros muy variados: textos del saber (conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas); textos estéticos o retóricos (literarios y/o humorísticos procedentes de la tradición oral); textos lúdicos (las representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales); textos credenciales (creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales); textos normativos y/o instructivos (formas de sociabilidad colectiva y organizaciones; formas de alimentación)... La comparación de esta diversidad con los ámbitos que considera habitualmente la educación lingüística (académico, literario, administrativo-jurídico, de los medios de comunicación y publicitario, familiar y social, y de las ciencias puras y de la técnica) nos suscita una serie de reflexiones.

En primer lugar, los textos del PCI están presentes con claridad en el ámbito literario, en el administrativo-jurídico, en el familiar y en el de las técnicas. Su presencia en el ámbito académico, en los medios de comunicación, en la publicidad y en la ciencia debe ser evaluada, pero se nos antoja esporádica. Como consecuencia, parece claro que los textos del PCI pertenecen a las culturas *no oficiales*, como las calificó Burke (1991), aunque las relaciones sociológicas e intertextuales con los textos de la cultura oficial han sido mucho más fluidas y profundas de lo que habitualmente se reconoce.

En segundo lugar, existe un ámbito personal-social muy interesante asociado especialmente a las creencias¹⁴, porque entronca con el habla personal o metadiálogo de la mente corporizada. Cardona (1994), en su estudio del lenguaje de la interioridad, lo denominó *discurso interior* (concepto que asocia al pensamiento verbalizado). En las culturas dotadas de escritura, se manifiesta tanto en realizaciones orales como en realizaciones escritas, que se diferencian según dos criterios (1994: 347-358): su elaboración estilística (fruto de la conciencia metalingüística de la persona) y su grado de descontextualización o abstracción. De esta forma, detecta géneros, tanto orales como escritos, contextualizados y de elaboración estilística menor, esto es, textos más cercanos al discurso interior de la persona. Además de estos, en el PCI se aprecian textos del discurso coloquial (caracterizados por la espontaneidad) y textos del discurso formal (mucho

14. Se manifiesta en un ámbito colectivo más elaborado estilísticamente como, por ejemplo, en el oracionero que pertenecería al Patrimonio Cultural Inmaterial (espiritual o trascendente) o al ámbito de la expresión personal de lo inmaterial espiritual como, por ejemplo, en la plegaria personal.

más elaborados estilísticamente) como los de la denominada literatura de tradición oral y que Fribourg (1987: 101-102) define del siguiente modo:

La literatura oral no es más que una parte de la tradición oral. Es –cito a Geneviève Calame Griaule– “la puesta en forma, regulada por un código propio de cada lengua y de cada sociedad, de un fondo cultural”. Las obras de literatura oral son, pues, esa parte de la tradición oral que ha tomado una forma literaria, una estructura propia del grupo que la produce, y que obedece a ciertas reglas de expresión (prohibidas). Un hecho de relato oral que no se adaptase a un patrón (“pattern”) y que no obedeciera a ciertas condiciones de expresión, podría desprenderse de la tradición oral, no de la literatura oral.

Sin embargo, en el caso de culturas donde hay convivencia de la cultura oral y la cultura escrita, parece preferible utilizar la distinción de Cohen (*apud* Fribourg; 1987: 101-102) entre “documentos de expresión de una cultura popular y familiar y aquellos de expresión más secreta y más elaborada” en lugar del término *tradición oral*, ya que el corpus de textos del PCI supone, en la práctica, una superación de una dicotomía histórica entre géneros orales y escritos. Se consigue así una mayor riqueza de matices (textos de estilo oral o de estilo escrito, independientemente del canal y soporte que utilicen), como ya apuntó Finnegan (1992). De hecho, y aunque el PCI utiliza preferentemente la transmisión oral, está presente también en fuentes escritas en géneros y soportes tan dispares como, por ejemplo, los pliegos de cordel (o de ciegos) o los rumores (“hoaxes”) de Internet.

Por otra parte, el PCI constituye una *tradición discursiva* (Kabatek 2006)¹⁵ que influye en la adquisición y desarrollo del lenguaje en tanto en cuanto funciona como filtro paralelo al de la lengua, esto es, al del sistema y la norma en sentido coseriano. La tradición discursiva se actualiza con un procedimiento de evocación íntimamente asociado a la memoria, omnipresente en los textos del PCI y absolutamente esencial en el funcionamiento de la mente corporizada¹⁶. Sabemos que, como dice el *Plan* español (2011), los textos del PCI remiten “a la biografía individual y a la colectiva”, por lo que se organizan en torno al ciclo de la vida. Ya Vansina (1966:71), relacionando el grado

15. Tradición discursiva es un concepto que responde a la diacronía de los géneros y de la lengua y que estudia la influencia de estos modelos discursivos en textos y enunciados. Kabatek (2006) ha descrito cómo una tradición discursiva (TD) se puede formar a partir de cualquier elemento *significable*, tanto formal como de contenido, cuya reevocación establece una unión entre la actualización y la tradición textuales. La TD actúa como un segundo filtro (junto a la lengua) a la hora de concretar en un enunciado la finalidad comunicativa. Esta relación-evocación se observa a través de “síntomas textuales”, es decir, elementos relevantes para identificar y diferenciar la TD. Algunos conceptos que utiliza para investigar esos “síntomas” nos parecen de gran utilidad para el estudio lingüístico del PCI; por ejemplo, los conceptos de proximidad y distancia.

16. Así lo afirma Antonio Damasio (2010:319): “*Los sí mismos autobiográficos son autobiografías hechas conscientes. Se basan en el campo de acción de la propia historia memorizada, tanto la reciente como la distante. Las experiencias sociales de las que formamos parte, o deseamos formar parte, se incluyen en esa historia, así como los recuerdos que describen las más refinadas de nuestras experiencias emocionales, aquellas que se podrían calificar de espirituales*”, “(...) *el sí mismo autobiográfico, en cambio, lleva una doble vida. Por un lado puede ser público y abierto y componer lo más grandioso y humano de la mente consciente. Por otro, puede permanecer latente, con sus miríadas de componentes aguardando el momento de activarse*”.

de elaboración-estructura y la exigencia memorística, hizo una primera diferenciación entre fuentes cuajadas y libres.

La distinción formal que tiene particular relación con la tradición es la que existe entre la fuente cuajada, aprendida de memoria, en que la forma del testimonio participa de la tradición, y la fuente libre, donde solo el contenido del testimonio pertenece a la tradición. Se espera de las tradiciones cuajadas que todos los testimonios que se refieren a la misma tradición presenten una misma e idéntica expresión en un mismo contexto.

En nuestra opinión, habría que diferenciar un tercer modo que denominamos *fuentes formalizadas*, donde hay rasgos formales (estilísticos y estructurales) que sí se han transmitido en la tradición de forma memorizada, aunque la transmisión mayoritaria sea libre (del contenido). Es el caso de los cuentos tradicionales, en los que el protocolo de ficción y otros rasgos –las denominadas por Olrik (1908) *leyes épicas*, por ejemplo– sí se han transmitido como fuentes cuajadas. Estas tres formas de transmisión de la tradición discursiva se observan en las diferentes manifestaciones del PCI. Así, encontramos la forma cuajada en los refranes y en las canciones, la formalizada en representaciones teatrales tradicionales como los “paloteados” navarros (“dances” en Aragón), que combinan una estructura tradicional fija con coplas sobre los sucesos del pueblo, que varían y se actualizan cada año; y la libre, en las explicaciones de un artesano, por ejemplo. Estos tres modelos distintos de evocación en la tradición discursiva generan efectos importantes en la diacronía de la lengua y de los corpora del PCI¹⁷. La relación entre formas tradicionales y nuevas formas contemporáneas obedece a estas evoluciones como podemos ver, por ejemplo, en géneros textuales como las leyendas que han evolucionado a las leyendas urbanas. Basta recordar las relaciones evidentes entre algunas de ellas como la “Leyenda del sacamantecas” y la leyenda urbana “Rapto en Eurodisney”.

Así pues, el PCI aporta una gran riqueza de diversidad textual, riqueza que se incrementa con la integración de otros lenguajes y expresiones como la música (en el cancionero, por ejemplo) y la kinésica o expresión corporal (en escenificaciones, juegos, etc.). Creemos que estos modelos discursivos tradicionales, muchos de ellos íntimamente asociados a la adquisición del lenguaje, son de gran importancia en la educación lingüística. En este sentido, aunque es cierto que a veces los géneros del PCI son difíciles de definir y de límites borrosos (juegos, retahílas, canciones narrativas, narraciones acumulativas, enigmas...), estos recorren toda la gama de tipologías discursivas, lo que les otorga un valor educativo indudable. Por otra parte, al ser manifestaciones de las culturas no oficiales, suponen un contrapunto necesario a la cultura predominante de las élites. No se nos escapa, sin embargo, que el proceso irrefrenable de homogeneización o globalización de la “cultura oficial globalizada” hace que casi todas las culturas locales pasen a la categoría, si no de culturas no ofi-

17. Fribourg (1990:117) pareció entrever este fenómeno, puesto que distinguía entre una literatura oral tradicional con ciertos elementos formalizados en la enunciación (cuentos, mitos, leyendas...), y otra de actualidad sin ellos (chistes, rumores, etc.).

ciales, al menos de culturas subordinadas. Este sería un nuevo parámetro que habrá que tener en cuenta en el estudio y aplicación didáctica del PCI: el de cultura local frente a cultura global.

4.2. *Patrimonio Cultural Inmaterial y Psicodinámica oral*

El último factor de influencia del Patrimonio Cultural Inmaterial en la adquisición y desarrollo del lenguaje es la *psicodinámica oral*, entendida como la manera como los hablantes manejan el conocimiento y la expresión verbal.

Como han señalado varios autores (Corres Díaz de Cerio 1980; Fribourg 1987; Ong 2001; Zunthor 1989; entre otros), en la historia de la cultura y de la tradición, se puede distinguir entre culturas de la palabra –también llamadas culturas de tipo primario o inmediato, o culturas orales primarias–, y culturas de oralidad secundaria o culturas de oralidad mixta, donde la escritura ejerce diferentes niveles de influencia, y entre las que se encontraría la cultura contemporánea de la imagen y de la era electrónica. Tal como constató Ong (2001:16), el sonido es fundamental no sólo en la comunicación, sino también en el pensamiento, por lo que la escritura nunca puede prescindir de la oralidad.

Las personas de oralidad primaria aprenden (2001:18) por medio del entrenamiento, por discipulado, escuchando, por medio del dominio de los proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos; por asimilación de otros elementos formularios; por participación en una especie de memoria corporativa; y no mediante el estudio en sentido estricto. Son culturas verbo-motoras, donde las palabras y la interacción humanas son primordiales, y se caracterizan por ciertas psicodinámicas (2001: 38-80), esto es, por procesos de pensamiento propios, derivados de la percepción de las palabras como sonidos dinámicos (sensación evanescente), pero también como acontecimientos y hechos que poseen un gran poder, a veces, incluso mágico. Como en estas culturas una persona sabe o conoce aquello que es capaz de recordar, el conocimiento se expresa mediante formas o expresiones que ayudan al recuerdo como las fórmulas, los proverbios e incluso el ritmo. En definitiva, la cultura oral primaria, en cuanto a su pensamiento y su expresión, prefiere la acumulación a la subordinación; es acumulativa antes que analítica (utiliza fórmulas para recordar); redundante o “copiosa”; conservadora y tradicional (reprime la experimentación intelectual); se sitúa cerca del mundo humano vital; presenta matices agonísticos (enfrentamientos verbales, dialéctica, etc.); es empática y participante antes que objetivamente apartada; homeostática (es decir, equilibrada en un presente, siempre contemporánea); y situacional antes que abstracta. Y, por último, destaca en la memorización oral su gran componente somático.

La palabra oral, como hemos notado, nunca existe dentro de un conjunto simplemente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo. La actividad corporal, más allá de la simple articulación vocal, no es gratuita ni ideada por medio de la comunicación oral, sino natural e incluso inevitable.

En la articulación verbal oral, particularmente en público, la inmovilidad absoluta es en sí misma un gesto poderoso. (Ong 2001: 71)

Pues bien, esta psicodinámica de la oralidad primaria es interesante para entender tanto el tránsito del niño hacia la cultura escrita –la denominada *psicogénesis de la lectoescritura* (vid. Ferreiro 2002)– como el desarrollo de su competencia comunicativa, entendida esta como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan comunicarse de manera efectiva, y entre los que se incluyen los elementos no verbales. Es más, dado que la transmisión oral constituye una técnica comunicativa humana de gran complejidad, puesto que incluye siempre la globalidad de la expresión corporal (tanto en una vertiente voluntaria y controlable como en otra involuntaria e incontrolable), esta se convierte en un ámbito privilegiado para el trabajo didáctico integrado y para el conocimiento y regulación del propio organismo del niño. Su complejidad queda avalada por el gran número de comportamientos comunicativos que incluye, como sintetizó Schefflen (1984) en un esquema muy revelador:

1. Comportamiento verbal (audible), que incluiría tanto lo lingüístico como lo paralingüístico, es decir, lo audible, pero no propiamente lingüístico.
2. Comportamiento kinésico (gestual), que comprendería no sólo todo tipo de movimientos y gestos corporales, incluida la expresión facial, sino también otros elementos procedentes del sistema neurovegetativo o de otros sistemas corporales, como por ejemplo, el rubor. Integra lo voluntario o controlable y lo involuntario o incontrolable, y engloba asimismo aspectos psíquicos como la postura del sujeto (abierta, defensiva o evaluativa).
3. Comportamiento táctil.
4. Comportamiento territorial o proxémico (las distancias en la situación comunicativa).
5. Otros aspectos comunicativos poco atendidos como los olores.
6. Comportamientos que tienen que ver con el uso de la indumentaria, la cosmética, la ornamentación, etc.

Quien más ha atinado en la captación de la oralidad como técnica ha sido, sin duda, Fernando Poyatos, quien afirma (1994: 129-224) que la comunicación humana presenta una estructura triple básica compuesta por el lenguaje, el paralenguaje y la kinésica, e insiste en que el error más reiterado en el análisis del discurso ha sido no ver esa inseparable triple realidad del lenguaje vivo. La expresividad del niño recurre muy frecuentemente a esa combinación de paralenguaje y de kinésica con el lenguaje para aportar información adicional, por economía expresiva o, incluso, por deficiencia o limitación verbal, puesto que capta la lexicalidad y gramaticalidad del paralenguaje y la kinésica, que siempre aparecen en perfecta congruencia con lo verbal. Identifica, a través de las categorías no verbales, comportamientos comunicativos personales y socioculturales, y, sobre todo, es capaz de relacionarlas con el lenguaje y valorar si duplican, refuerzan, debilitan, contradicen o camuflan lo expresado lingüísticamente. Esta riqueza comunicativa de la estructura triple básica –tan desatendida en otros estudios– nos parece esencial en la didáctica de la expresión oral del niño.

La riqueza comunicativa de lo oral es intrínseca al PCI (vid. Asiáin 2004), ya que, como afirma Zumthor (1989), sus manifestaciones constituyen complejos verbo-moto-

res o performativas, compuestas por la voz, la expresión corporal, el vestuario, los accesorios... Además, la oralidad del PCI implica cinco operaciones que son también esenciales en el aprendizaje del niño, como son la producción, la comunicación, la recepción, la conservación y la repetición de los textos.

5. Final

Como se ha podido comprobar a lo largo del artículo, el Patrimonio Cultural Inmaterial atesora valores educativos importantes para el desarrollo integral de la mente corporizada desde la infancia, especialmente en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Por una parte, su psicodinámica oral está muy próxima a la del niño en su interacción lingüística con el adulto. Por otra, la variedad y diversidad de enunciados y textos que el PCI aporta va configurando la tradición discursiva de los hablantes de una lengua desde su infancia, contribuyendo así al desarrollo de su competencia comunicativa.

6. Referencias

- AGUIRRE, I. *et al.* (2008): *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates*, Pamplona, Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra.
- ALONSO PONGA, J. L. (2009): "La construcción mental del patrimonio inmaterial", *Revista de Patrimonio Cultural de España (IPCE)*, 0, 43-59.
- ARCHIVO DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE NAVARRA, <http://www.navarchivo.com>; Último acceso: 05/05/2012.
- ARMSTRONG, T. (1999): *Las inteligencias múltiples en el aula*, Madrid, Editorial Manantial.
- (2001): *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*, Barcelona, Editorial Norma.
- ASIÁIN ANSORENA, A. (2004): "El estudio y la preservación del patrimonio oral: hacia una antropología de la mente corporizada", en *Sukil. Cuadernos de Cultura Tradicional*, 4, 175-219.
- (en prensa): "Transmisión del patrimonio cultural inmaterial: entre la gestión y la didáctica", en *Actas del Congreso Internacional de Patrimonio Cultural Inmaterial*, Bilbao, 13-16 de octubre de 2010.
- BIGAS, M. y CORREIG, M. (ed.) (2000): *Didáctica de la lengua en educación infantil*, Madrid, Síntesis-Educación.
- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- (1990): *Acts of meaning*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- BURKE, P. (1991): *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, Alianza Universidad.
- CARDONA, G. R. (1994): *Los lenguajes del saber*, Madrid, Gedisa.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1990a): *Literatura infantil*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (1990b): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (1993): *Literatura infantil de tradición popular*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.

- (coords.) (1999): *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- (coords.) (2001): *La literatura infantil en el siglo XXI*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- CHOMSKY, N. (1959): “A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior”, en *Language*, 35, 26-58.
- (2003): *Sobre la naturaleza y el lenguaje*, Madrid, Cambridge University Press.
- CORRES DÍAZ DE CERIO, R. (1980): “Los cuentos que me contaron. Narraciones orales de Torralba del Río”, en *CEEN*, 12, 151-254.
- DAMASIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, Barcelona, Círculo de lectores.
- DARRAS, B. (2008): “Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. La cuestión de la cultura elitista en democracia”, en I. Aguirre *et al.*, *El Acceso al patrimonio cultural: retos y debates*, Pamplona, Cuadernos de la Cátedra Jorge Oteiza-Universidad Pública de Navarra, 119-165.
- DURAND, G. (2000): *Lo imaginario*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- FERREIRO, E. (comp.) (2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Madrid, Gedisa.
- FINNEGAN, R. (1992): *Oral poetry*, Indianapolis, Indiana University Press.
- FONTAL, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Ediciones Trea.
- FRIBOURG, J. (1987): “La literatura oral, ¿imagen de la sociedad?”, en *Temas de Antropología Aragonesa*, 3, 101-117.
- (1990): “D’un texte... à l’autre” *En la variabilité dans la littérature orale*, París, CNRS, 117-131.
- GARCÍA PADRINO, J. (dir.) (2003): *La comunicación literaria en las primeras edades*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARDNER, H. (1994): *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós.
- KABATEK, J. (2006): “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, en G. Ciapuscio *et al.* (eds.) *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas en Latinoamérica*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-172.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- MARINA, J. A. (2011): *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona, Ariel.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA (2011): *Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Publicación on-line: http://www.mcu.es/patrimonio/docs/MC/IPHE/PlanesNac/PLAN_NACIONAL_PATRIMONIO_INMATERIAL.pdf; Último acceso 05/05/2012.
- OLRIK, A. (1908): “Episke love i folkedigtningen”, *Danske Studier*, 5, 69-89.
- ONG, W. J. (2001): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E.
- PARTEN, M. (1932): “Social play among preschool children”, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27.
- PELEGRÍN, A. (1984): *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*, Madrid, Cincel.
- (1986): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid, Cincel.
- PIAGET, J. (1967): *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- PLANELLA, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo.
- PRAT FERRER, J. J. (2008): *Bajo el árbol del paraíso: historia de los estudios sobre el folclore y sus paradigmas*, Madrid, CSIC.

- REDFIELD, R. (1947): "The folk Society", en *American Journal of Sociology*, LII, 4, 293-308.
- (1973): *La pequeña comunidad. Sociedad y cultura campesinas*, La Habana, Instituto Cubano del Libro-Ciencias Sociales.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2000): *Didáctica de segundas lenguas para la Educación infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis-Educación.
- SCHEFLEN A. E. (1984): "Sistemas de comunicación humana", en G. Bateson *et al.* (eds.), *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairós.
- SKINNER, B. E. (1957): *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, publicación on-line: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>; Último acceso: 30/03/2012.
- VANSINA, J. (1966): *La tradición oral*, Barcelona, Labor.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- ZUMTHOR, P. (1989): *La letra y la voz*, Madrid, Cátedra.