

La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa

A INEVITÁVEL VULNERABILIDADE DAS CANÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

LUZMILA MENDÍVIL TRELLES Departamento de Educação,
Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP (Lima - Peru) ► lmendiv@pucp.edu.pe

resumen

El presente artículo es parte de una investigación doctoral realizada por la autora. A partir del reconocimiento del rol que la música tiene en la sociedad y la educación, el estudio justifica la necesidad de comprender las implicancias que tiene el cantar en la educación inicial, máxime cuando se trata de un recurso metodológico ampliamente extendido en el nivel inicial. El principal propósito es motivar la reflexión de las canciones en la educación infantil. Desde un enfoque teórico y crítico justifica la necesidad de analizar los discursos que transmiten las canciones a fin de promover una convivencia social y educativa pertinente y con equidad.

PALABRAS CLAVE: canciones, discursos, mensajes.

resumo

Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento realizada pela autora. A partir do reconhecimento do papel desempenhado pela música na sociedade e na educação, o estudo se justifica pela necessidade de se compreender as implicações que tem o cantar na educação infantil, especialmente quando se trata de um recurso metodológico amplamente difundido em nível inicial. O objetivo principal é motivar reflexões sobre a canção na educação infantil. A partir de uma abordagem teórica e crítica se justifica a necessidade de analisar os discursos que são transmitidos pelas canções, a fim de promover uma convivência social e educativa pertinente e com igualdade.

PALAVRAS-CHAVE: canções, discursos, mensagens.

apuntes en torno a la música, la sociedad y la educación

A fin de comprender los diversos aspectos implicados en la palabra cantada, es preciso empezar contextualizando la función de la música en la sociedad. En este sentido, este primer acápite presenta esta función partiendo de los aspectos más amplios para llegar con mayor claridad al sentido de la palabra cantada y la influencia que esta ejerce en las personas.

A saber, música, sociedad y educación son tres realidades que permanentemente se entrecruzan fortaleciendo un estrecho vínculo de interdependencia, es decir, "la sociedad, la cultura musical y la educación, se hallan en una situación inextricable de dependencia recíproca, y todo cambio en una de ellas se refleja, y se vuelve a reflejar en las otras" (Small, 1989, p.26). La música, al igual que los procesos educativos, se nutre y potencia sentidos en torno a las sociedades que las inspiran. Esta interacción va progresivamente conformando modos de producción, pero sobretodo impactan a nivel de los marcos de referencia que sustentan y orientan los procesos y prácticas educativas y musicales.

La música siempre ha ejercido y ejercerá una gran influencia en las personas "Music has the power to transform human beings, but it also has the power to manipulate people" (Kertz-Welzel, 2011, p.16). Como sostiene este autor, la música encierra un poder transformador que no se limita a la dimensión subjetiva y personal del ser humano, en tanto puede indistintamente ponerse al servicio del desarrollo humano, como también puede ser empleada para la enajenación del hombre. Siendo esto así, se justifica la necesidad de un análisis crítico de los procesos musicales para así develar el sentido que ella tiene en la sociedad y especialmente para interpelarla "music as something to be constantly questioned, changed and transformed" (Schmidt, 2005). El propósito de este artículo responde a la necesidad de esta exigencia desde el paradigma crítico.

la música como un hecho social y cultural situado

En primer lugar, tal como sostienen Jorgensen (2010), Bowman (2010) y May (2010), representantes de la pedagogía musical crítica norteamericana, la música posee un valor vinculado al contexto en el que se produce y consume, "music is not disembodied from all the circumstances in which it is performed. It is ultimately expressed in the context of *making or taking* music" (Jorgensen, 2010, p.15). De esta perspectiva, el contexto aparece como condición prioritaria para su comprensión, y es que la música no solo se procesa a nivel afectivo y sensorial. Como producto cultural ella representa un sistema simbólico que expresa una cultura determinada. En este sentido ella demanda un conocimiento multidimensional (rítmico, armónico, lingüístico, melódico, valores sociales, entre otros) para poderla comprender de manera integral. Esta comprensión trasciende el sistema lingüístico, pues involucra tanto aspectos vinculados a la percepción sensorial, las emociones como el propio proceso de musicalización (Jorgensen, 2010, p.15).

Adicionalmente, la música se vincula con el desarrollo de los procesos identitarios, aspecto de singular importancia en tanto justifica el impacto de la música a nivel individual y colectivo, "Music articulates sameness and difference; inclusion and exclusion; who "we" are, and who they are" (Jorgensen, 2010, p.55-56). En este sentido la identidad es un proceso complejo vinculado tanto a la constitución subjetiva del sujeto, como también es el resultado de las interacciones sociales, en tal sentido, coincidiendo con Bucholtz & Hall (2010) se asume

la identidad como un fenómeno relacional y sociocultural que emerge y circula en los discursos de interacción propios del contexto en el cual se genera.

En esta misma línea, Jorgensen (2010) y Bowman (2010), resaltan el impacto de la música en los campos valorativos e identitarios. De este modo, los valores, normas y actitudes musicales son comprendidos como efecto de los procesos de socialización, lo que a nivel de significados musicales implicaría que estos son construidos, negociados y apropiados en la interacción con los otros.

Bowman (2010) destaca la importancia de la música en los procesos de socialización asumiéndola como un organizador sociocultural poderoso, y de mucha fuerza política "Music may sustain social synchrony but may undermine it as well" (Bowman, 2010, p.55). De esta manera, la cultura musical de un colectivo humano constituye no sólo una suerte de patrimonio social, sino esencialmente político.

Schmidt (2005) por su parte, cuestiona el sentido de la música como contenido curricular interpelando políticamente las decisiones acerca del qué enseñar, por qué enseñar y cómo enseñar. Para este autor, la música como contenido curricular no obedece a decisiones de carácter técnico pedagógico sino más bien a decisiones que orientan la práctica pedagógica y política, la formación de sentidos y comprensión de significados que configuran el mundo social y que se vincula a los procesos de transformación, reproducción y perpetuidad del sistema social. De esta manera, la enseñanza de la música es más que un contenido educativo, su enseñanza adquiere un sentido cultural, identitario y político "Music can enable students to be re-introduced to who they really are, no longer being strangers in their own environment or succumbing to self-alienation" (Schmidt, 2005). De esta manera el autor cuestiona el rol de la música en todo el proceso educativo, y la vincula directamente con el desarrollo educativo, cultural y político de un colectivo.

la música como palabra cantada: canciones, práctica pedagógica y educación inicial

Si bien en el acápite anterior se ha presentado el sentido de la música y la educación musical, es pertinente acotar que estas líneas no están dirigidas a profundizar en empleo de la música en el aula escolar. La educación musical supone otros propósitos y componentes. El propósito de este artículo es tomar como objeto de estudio el formato musical denominado canciones, y más específicamente el empleo de la misma, en la práctica educativa. Se trata de argumentar por qué esta práctica educativa merece un análisis detenido más allá del ámbito musical, a partir de la justificación de las canciones no solo como palabras cantadas, sino también como un tipo de discurso que por su omnipresencia influye en la forma como los niños perciben el mundo y construyen significados.

Para este efecto, coincidiendo con Coronado & García (1990) se asumirá como canciones todas "las palabras musicadas usadas como texto". Se entiende por palabras aquellos símbolos que están dotados de significados, representaciones relacionadas a referentes del mundo, en las cuales un sentido está asociado a un conjunto de sonidos que transmiten un significado en las oraciones y en la propia organización gramatical. Del mismo modo, al hablar de palabras musicadas se hace referencia a las palabras presentadas en un formato melódico, palabras cantadas, que al expresarse, producen y potencian sus significados. En síntesis, se trata de unidades de sentido, que componen textos presentados en un formato musical, entendiendo

a su vez que un texto es el conjunto de signos capaces de comunicar una idea en un contexto dado.

Es desde estas reflexiones, que surge el interés por analizar ¿Qué ocurre en los contactos iniciales que niños y docentes de educación inicial tienen al cantar canciones? ¿En qué medida estas prácticas contribuyen a la construcción de sus correspondientes identidades en el contexto educativo?

Cabe destacar que los niños de tres a cinco años, materia de esta reflexión, aún no han alcanzado el nivel de desarrollo moral que les permita tomar decisiones de manera autónoma, y por ende no están en condiciones de enjuiciar la educación que reciben, por lo que se encuentran en condición de alta vulnerabilidad.

la magia de la palabra cantada: las canciones para niños, su encanto e impacto

Fernández (2005) da inicio a su obra citando a Amades (1951)

[...] de las diversas manifestaciones del arte popular quizás es la canción una de las más elevadas y supremas. Confluyen en la canción dos de los valores más sublimes del espíritu; la poesía, la forma más sutil de la palabra, y la música, esencia suprema de todas las emociones, habla de los dioses y expresión de los genios, el único arte que con su intensa emoción traspasa los límites de lo humano, el único que practican los ángeles y el único que hace vibrar y que entienden los animales, el arte de las artes por excelencia que tanto hace llorar como reír, que tanto acaricia como hace vibrar.

La música y las canciones acompañan al ser humano aun antes de su nacimiento, las historias personales y sociales están marcadas por las canciones. Por este motivo es pertinente preguntarse ¿en qué medida su impacto alcanza a las personas y en particular a los niños?

En un sentido la motivación inicial de esta reflexión coincide con la de estudios previos “¿Qué cantan nuestros niños y niñas? ¿Qué mensajes sociales están contenidos en las melodías que se les enseña desde la cuna?” (Fernández, 2005, p.11), pero en otro se distancia pues no se trata solo de analizar textos o mensajes, sino de estos en interacción y en un contexto dado.

A decir de Fernández (2005) la palabra cantada, o palabra musicalizada, encierra un misterio, una suerte de magia que la hace singular. La palabra cantada no es la palabra hablada, ni la palabra escrita. Al tratarse de una composición poética cantada, conjuga la fuerza de dos lenguajes: el lingüístico- poético, con el musical.

Gulco (2002) y Hemsy (1985), sostienen que la percepción de la palabra cantada, es totalmente diferente al de la palabra hablada dado que la melodía genera una reacción emocional, una corriente de simpatía o rechazo que produce una respuesta. Como consecuencia, es difícil mostrarse indiferente ante una canción pues siempre ella detona algo en el oyente. Por su parte desde el campo de la estética literaria, Grossi (2008), destaca el valor de la musicalidad¹ de

1. La musicalidad está dada por la línea melódica reflejada en las entonaciones, cambio de tonos, fraseos, alturas, que expresan una sintaxis y una semántica, y singularizan los elementos sonoros que componen el texto musical.

la palabra la que, al entrar en relación con otras palabras cantadas, se potencia. Por su parte, Martín Escobar (2001) sustenta que es tanta la prevalencia de la melodía, que la palabra queda subsumida a ella. De esta manera, la palabra deja de ser una expresión oral, para constituirse en una expresión musical, una experiencia estética compleja e integral.

La palabra cantada, moviliza integralmente a la persona, y compromete su mente, cuerpo, emociones, movimiento “Musical experience is holistic rather than atomistic”^{vii} (Jorgensen, 2010, p.16). Para algunos autores esto lleva a que el oyente no solo participe, sino internalice la experiencia “Estaríamos adotando uma percepção da música como ritmo, corpo, letra, melodia que se introjetam nos sentidos do ouvinte”^{viii} (Grossi, 2008, p.95). La palabra cantada trasciende lo que se dice, su fortaleza está en el cómo se dice “A música vale por sua semiose, por aquilo que significa e pela maneira como o diz” (Grossi, 2008, p.96). Una voz que canta interesa por la manera de decir, la que moviliza en el oyente diversos sentidos relacionados con la propia experiencia real o imaginaria “A voz que canta produz a voz da imagem, da metáfora, do encanto”^x (Grossi, 2008, p.21).

Con frecuencia, los textos cantados o musicalizados dirigidos a niños, son conocidos como canciones infantiles, no obstante Gullco (2002), otorga un sentido mucho más específico. A su criterio la canción propiamente infantil, es producto de “las creaciones de los niños en la escuela, en clases o talleres de música, y la que surge del contacto con los medios de que disponen en diversas comunidades para desarrollar su vida musical”. De esta manera distingue la canción infantil de lo que él denomina “canción para niños”, la que alude a las producciones de los adultos, para los niños. Las canciones para niños Gullco (2002) percibe dos grandes tendencias: la canción de autor y la lírica tradicional infantil. La canción de autor recoge “la creación musical de cualquier género, texto, y poemas musicalizados y canciones creadas por adultos, o con la intervención de adultos, intencionalmente destinada al público infantil”, mientras que la lírica infantil tradicional está representada en las diversas creaciones de carácter anónimo que son parte del patrimonio popular, que se transmiten oralmente, en diversos ámbitos de socialización, tanto al interior como al exterior de la familia. La lírica infantil está constituida por la música, rondas, rimas, canciones, juegos con dedos, textos cortos, juegos rítmicos, dichos, frases, entre otros que acompañan tradicionalmente los juegos infantiles.

Con el paso del tiempo, la lírica infantil en sus versiones originales, ha ido perdiendo vigencia en los juegos infantiles, no obstante, al ser material de nuevas versiones y reelaboraciones de texto a cargo de niños, como también de docentes, vinculan la creación anónima y colectiva con la tradición, ofreciendo adaptaciones con textos actualizados. Para fines de este estudio se emplearán las denominaciones canción infantil y canción para niños, o canción de autor, como semejantes, dado que la mayor parte de la bibliografía consultada no hace distingos entre ambas.

La canción para niños, es concebida como la unión íntima de un poema lírico, de textos diversos, donde, en lugar de las palabras habladas, estas aparecen cantadas. De esta manera, los elementos del lenguaje se convierten en “música real” (Gullco, 2002). El encadenamiento de las estrofas es característico de esta creación, la melodía se alterna con las palabras en un continuo entonado.

A decir de Gullco (2002), el acervo musical es rico en características musicales y literarias y lingüísticas diversas y está integrado por la lírica tradicional infantil de América Latina y

el Caribe. Siendo así, incluye canciones didácticas que presentan contenidos con fines de aprendizaje curricular; canciones, temas musicales o sonidos que se presentan como parte de una secuencia de iniciación de un método de educación musical o ejemplos de sonidos musicales; piezas folklóricas de un país o una región con textos que, por su tratamiento o sus temas, aluden a la infancia y a temas y personajes paradigmáticos de la infancia (animales, tareas del hogar, escuela, entre otros); canciones cuyos textos abordan una gran variedad de temas dedicadas por el autor a niños, compuestas en diversos géneros musicales.

Ante la diversidad que el concepto encierra Gullco (2002) prefiere asumir la canción para niños como un “genérico musical”, antes que como un género musical propiamente dicho. Como genérico, la canción para niños no se ajusta rígidamente a un género musical tradicional, más bien lo reinterpreta incorporando estilos, arreglos y versiones de diferentes épocas. Lo que la caracteriza es su flexibilidad refleja en la capacidad para convocar paralelamente a diversos actores de generaciones próximas o distantes; el empleo de instrumentos musicales tradicionales, con electrónicos e inclusive con híbridos que ofrecen posibilidades expresivas y son de ejecución diversa; la posibilidad de conjugar el juego, con el humor y la crítica e inclusive la relación entre elementos musicales, imágenes y palabras con referentes de identidades locales, nacionales o étnicas. Se trata de un formato que incorpora la diversidad, donde todo está incluido.

De este modo, el concepto de “genérico musical” se constituye como un criterio abarcador de reconocimiento de la diversidad de manifestaciones implicadas en la canción para niños: diversidad de culturas, de géneros, de empleo de instrumentos, de acompañamientos, diversidad tímbrica, diversidad experimental, diversidad de arreglos musicales, diversidad de formas de grabación, diversidad de niveles de análisis de la realidad, diversidad de contenidos, entre otros. Concluye por estos motivos, que la canción para niños en Latinoamérica y el Caribe conforma un “espacio de intercambio, de complementariedad, de fusión, de agregación, de no exclusión, tanto cultural como específicamente musical” (Gullco, 2002).

niños, canciones y aprendizajes: lo explícito y lo implícito

Para hablar de las canciones como recursos educativos es preciso comprender su esencia. En primer lugar se trata de un recurso que sintetiza los tres elementos de la música: el ritmo, la melodía y la armonía la canción infantil o canción para niños, constituye “el alimento musical más importante que recibe el niño” (Hemsey de Gainza, 1985, p.113). Esta prevalencia en el desarrollo musical no es solo destacada por Hemsey “la canción para el niño en este período representa el centro de su actividad musical. Por medio de ella se va a mover, bailar, cantar, a acompañar con instrumentos..., es decir, va a establecer contacto directo con los elementos de la música” (García Herrera, 1995, p.299).

Tiburcio (2010), por su parte, acogiendo las ideas de Bernal (2000), destaca también el poder de síntesis que tiene la canción y su impacto en las dimensiones de la personalidad, tanto como en las evocaciones a las que puede dar lugar “La síntesis que propicia una canción acompañada de la repetición de la idea principal puede hacer que consciente o inconscientemente el individuo capte el mensaje y lo lleve al subconsciente e inclusive pueda relacionar los sonidos con acontecimientos especiales o desagradables a los que ha sido

expuesto". De modo complementario, Anderson (2010) incide en los mismos elementos musicales incidiendo en su valor como patrimonio cultural y musical, específicamente sostiene "Children's songs "reflect predominant melodic, harmonic, and rhythmic practices of their culture"^{xi}.

Es Martín (2001), quien destaca la asociación de las canciones a la experiencia lúdica infantil. Asimismo, sintetiza en el término canción infantil los dos sentidos antes diferenciados por Gullco "Por *canciones infantiles* entendemos tanto las que se cantan a los niños - es el caso de las nanas - como las que los niños crean y recrean asociándolas a sus juegos y experiencias vitales" (Martín, 2001, p.59). Esta vinculación entre canción y actividad recreativa es también destacada por otra autora quien reconoce a la vez el uso educativo y como tal, las posibles implicancias de estas en el sistema de valores y la regulación de conductas "En el marco de la canción como actividad recreativa - recurso lúdico-, y educativa - concienciación e ideologización- se vislumbran una serie de normas, así como motivaciones que pueden llegar a generar conductas y comportamientos" (Fernández, 2006, p.66).

El aporte de Fernández (2006) se centra más bien en la mirada antropológica. Para ella, las canciones son un referente importante en el proceso de socialización al interior de las familias y dentro de las instituciones educativas, así como en la conformación del imaginario colectivo. Su influencia se extiende al impacto ideológico de ellas, y la poca atención prestada a su estudio especialmente en la infancia donde se forman las mentes infantiles y se configura la cultura socio-política "Las canciones infantiles tradicionales siguen vigentes en nuestros días (...). Ellas constituyen una fuente de endoculturación en niños y niñas (...). Sin embargo, pese a su importancia, sus mensajes y significados no han sido analizados hasta la fecha" (Fernández, 2006, p.34).

En este mismo sentido, Martín (2001), subraya la función de los mensajes como parte del proceso de endoculturación del niño alertando que ella merece más atención dado los múltiples usos a los que puede dar lugar "Lo mismo que la canción en general, la canción infantil puede analizarse como medio de expresión, como medio de comunicación, como medio de participación y hasta como medio de persuasión" (Martín Escobar, 2001, p.388). Junto con Fernández (2005) presta importancia al análisis de los mensajes ideológicos, los que, al ser presentados como canciones, son naturalizados, no obstante reconoce que influye en la manera de pensar y en los aspectos valorativos "da la impresión de que las canciones infantiles se vacían de ideología, aunque lo que pasa es que ésta es substituida por otros valores y otra visión de las cosas" (Martín Escobar, 2001, p.393).

De otro lado, en el Perú, la Guía Curricular de educación inicial identifican a las canciones como "juegos de palabras acompañadas por un ritmo, melodía y pulso, que permiten al niño comunicarse expresivamente. Es el recurso más usado por las educadoras, ya que permite establecer vínculos afectivos y desarrollar capacidades de atención, interrogación de textos, lectura de textos ícono-verbales, interpretación de la canción y expresión corporal, entre otras" (Rivero, Villalobos y Valdeiglesias, 2008, p.176). Como se aprecia, este documento reconoce que las canciones son un recurso metodológico privilegiado en el trabajo con niños pequeños. De allí la pertenencia y significatividad de su análisis.

Considerando que en las canciones la melodía y la letra se complementan para dotar de significación, surge la necesidad de profundizar en el estudio de los mensajes que estas encierran dada su significación social y cultural, especialmente cuando los sentidos se

potencian por la interdependencia entre la letra y la música “O uso das canções é um aspecto que deve ser considerado, porque a letra tem também papel fundamental, pois nela estão representados os modos de vida, de sentir, ver e agir de um grupo social. A letra e a melodia são interdependentes nas canções, uma só tem sentido com a outra e vice-versa. Elas se completam e podem contribuir para uma análise mais objetiva do grupo sócio-cultural que as praticam” (Diniz, 2004, p.53).

En el trabajo de campo realizado en el año 2011, Mendívil^{xiii} llegó a cuantificar la recurrencia de las canciones en la jornada educativa. La evidencia acumulada permitió constatar que las docentes y los niños cantan un promedio de veintitrés canciones por día. Durante estas observaciones se cantaron entre once y treintaisiete canciones por observación. Si se consideran las repeticiones de una misma canción, el promedio asciende a veintinueve canciones por día en un lapso de poco más de cuatro horas diarias. Con esta data es posible sostener que se cantan como mínimo ciento quince canciones por semana, aproximadamente cuatrocientos sesenta canciones por mes y unas cuatro mil ciento cuarenta canciones al año. Este dato revela la recurrencia del uso en los diversos momentos del trabajo en aula y justifica la necesidad de analizar este recurso metodológico.

Para otros autores el efecto cultural es mayor en la medida que las canciones crean disposiciones e influyen en las ulteriores prácticas colectivas e individuales “La canción popular infantil es habla y es cultura, y está ahí, como parte de la acumulación de capital cultural que considera Bordieu, creando habitus - sistema de disposiciones durables, esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, en prácticas colectivas o individuales” (Fernández, 2006, p.66). A este respecto, emerge la pregunta ¿Qué aprenden niños y niñas al cantar de modo reiterados canciones como éstas?^{xiv}

*Palomita blanca, palomita azul,
Llévame en tus alas a ver a
Jesús
Si mi niño bueno yo te llevaré
Porque en tu clase
¡Te has portado ¡Bien!*

*Somos soldaditos
Del niño Jesús
Aunque pequeñitos
Llevamos la cruz*

*Yo tengo un elefante
que se llama Trompita
Que mueve sus orejas,
llamando a su mamita
Y su mamá le dice
¡portate bien! Trompita
Si no te voy a dar
un tas tas en la colita*

En el primer caso ¿Qué pensamientos, percepciones y acciones se derivan del aprender canciones que constituyen un mandato? Nótese que el portarse bien representa simbólicamente el alcanzar al propio Jesús, y por oposición, el desobedecer en clase representa la negación de esta gracia. Cabe destacar que en este caso no se trata de una canción que se canta de modo aislado. Esta canción ha sido tomada en el trabajo de campo referido como una muestra de lo que enseñan las profesoras, quienes son para los niños y niñas, símbolo de autoridad y de ley.

En el segundo caso, se recurre a la metáfora del soldado lo que podría interpretarse como la condición que mejor representa la obediencia absoluta, por ende, los niños deben ser como soldaditos, esto es obedientes. En esta misma línea, se halla el ritmo marcial de la canción el cual estimula la realización de acciones con firmeza. El uso de los diminutivos “soldaditos y pequeñitos”, brinda más elementos para la identificación de los niños y niñas pequeñas.

En el tercer caso, la canción “El elefante Trompita” muestra diversos elementos que conducen a la identificación del niño, no obstante la canción revela una actitud poco tolerante de la madre que muestra una reacción desmedida frente al llamado de su hijo, y lo más delicado es que naturaliza el castigo físico. Pero estas canciones no son las únicas que se entonan, no obstante van configurando sentidos en una dirección similar. A continuación se presentan otras dos canciones que se emplean cotidianamente.

*La lechuza, la lechuza
Hace sh, hace sh
Todos calladitos, como la lechuza
Que hace sh, que hace sh*

*Silencio shh
El silencio va a empezar,
mi maestra va a empezar
Mi boquita cerraré,
mis bracitos cruzaré
Muy atento escucharé,
para así poder aprender*

De esta manera, si antes los niños cantaron las canciones “Palomita blanca” y “Somos soldaditos”, y “El elefante Trompita”, el mensaje de obediencia queda mucho más transparentado al cantar “La lechuza” y “Silencio shh”. Así los niños asumen que lo que la institución educativa espera de ellos es una actitud pasiva, silenciosa y por supuesto obediente. Las relaciones de quién manda y quién obedece quedan claras y los efectos de una potencial desobediencia también, esto es sumamente delicado pues en todos los casos se trata de canciones enseñadas por las maestras quienes estarían contribuyendo a afirmar un perfil cultural en este grupo de estudiantes.

Otros autores relativizan el impacto de las canciones en la medida que sus efectos trascienden los procesos de comprensión lingüística, lo cual llevaría a afirmar que la vivencia corporal puede hacer que las personas pueden gozar de una canción aun sin entenderla “ya que muchos disfrutan del ritmo y la sonoridad, aunque no entiendan las letras del tema que escuchan” (Tiburcio Gómez, 2010, p.126). Aun así, una de las canciones más empleadas por las docentes fue “Marcha soldado” la cual se utiliza, a iniciativa de la docente, para cualquier desplazamiento al interior de la institución: ir al baño, formar fila, dirigirse al aula, esto es, esta canción constituye una de las más usadas.

*Marcha soldado cabeza de papel
Si no marchas derecho, vas preso al cuartel
Marcha soldado cabeza de papel
Si no marchas derecho, te mando al cuartel
Un, dos, un, dos,*

Cabe preguntarse ¿Qué refiere la canción como mensaje? ¿Es una coincidencia reiterar la imagen del soldado? ¿Es una casualidad la exigencia de obediencia? ¿Será fortuito el hecho de asociar el castigo a la prisión? Y por último es pertinente interpelar a Tiburcio (2010) ¿En qué medida esto puede ser válido que el ritmo y la sonoridad sean subsidiarios de la letra de la canción? Cabe recordar que estos mensajes se repiten una y otra vez durante el día.

En cuanto a las posibilidades que ofrece la canción Alonso et al (2003), citado por Tiburcio (2010), sostiene que la canción, a diferencia de otros medios o formatos de comunicación, reúne ciertas características que favorecen la comunicación destacando:

- El texto breve y las repeticiones constantes son útiles para desarrollar la memoria
- La letra, asociada a la música motivan un convencimiento emocional
- Los cantautores emplean un lenguaje popular que facilita su comprensión
- La simpleza musical favorece la comprensión, y genera disposiciones intelectuales y emocionales de los destinatarios de las canciones. (Tiburcio Gómez, 2010, p.127)

En cuanto al empleo didáctico de la canción, diversos autores reconocen múltiples usos en contextos educativos “Todas las actividades que pueden hacerse con un texto oral pueden hacerse también con una canción” (Coronado & García, 1990). Por ejemplo utilizarse, dentro del desarrollo de la clase, en cualquier etapa. De otro lado, Mendivil L. (2010) constató diversos usos: como elementos motivadores, para producir o transmitir aprendizajes específicos, así como también, como elementos reguladores de conducta. La canción en el aula ofrece una amplia riqueza didáctica, llegando inclusive a crear distensión o tensión en clase. Como resultado las canciones se constituyen como los recursos didácticos más empleados. Por ello la necesaria reflexión en los procesos de selección ¿A qué conduce un uso reiterado caracterizado por la pobreza de recursos lingüísticos y musicales? Ante la complejidad del mundo infantil actual, ¿cómo las docentes contribuyen a la construcción de una concepción más integral del mundo rural y urbano que viven los niños y niñas en la actualidad? ¿Cómo ayudar a las docentes a tomar conciencia del impacto de las canciones en la formación integral del niño?

En síntesis, conjuntamente el presente estudio asume que la canción transmite información (significado cognitivo); emociones (significado expresivo) y normas de conducta (significado ético) y que todos estos significados van formando sentidos que progresivamente llegan a constituir el capital cultural de un grupo humano.

las canciones como discursos y la formación de sentidos en educación inicial

Si siguiendo a Haas (2005) y Berstein (1998) es posible sostener que las canciones infantiles son prácticas educativas complejas que dada su cotidianeidad, producen y reproducen cultura. Entendidas así, las canciones infantiles conforman un campo discursivo, que como sostiene Fairclough (1993), se asocia con un conjunto de elementos que rodea la producción, circulación, recepción, y consumo, de los mismos. Esto, para fines de este estudio es de especial interés en relación a las canciones infantiles por lo que se procederá a presentar determinados alcances en torno a ellas como discursos.

Desde el análisis de las interacciones comunicativas, las canciones infantiles constituyen actos comunicativos que generan diversos tipos de interacciones, tanto en las docentes, como en los niños. Cantar es un acto de habla, una acción con un propósito comunicativo, caracterizadas por textos que responden a un contexto específico (Fairclough, 1993). De este modo, las canciones, representan discursos válidos que construyen significados “con los que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de

nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo” (Mc Laren & Giroux, 1998, p.49). Más aún, al interpretarse de manera colectiva, se convierten en un tipo de práctica social con repercusiones lingüísticas, corporales y por supuesto ideológicas llegando inclusive a aseverarse que “El arte musical (canciones) proporciona una atmósfera creativa increíble, y puede permitir que las personas desarrollen sensibilidades especiales y la forma de ver el mundo diferente” (Tiburcio Gómez, 2010, p.124). Por ello siguiendo a Calsamiglia & Tusón (1999) reúnen las condiciones para ser entendidas como discursos.

Como se explicó en un acápite anterior, las palabras cantadas al vincular texto y melodía crean una nueva forma discursiva, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con el lenguaje potenciando así la función comunicativa. La voz cantada unida al gesto constituyen una nueva forma discursiva “Una forma de ver, de sentir, de interpretar o texto e o mundo”^{xv} (Grossi, 2008, p.154-155). Como discursos las canciones trascienden lo lingüístico y se proyectan hacia la forma de entender la realidad social “Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social. Sus mensajes son parte de la construcción del mundo y la construcción y autoconstrucción de sujetos sociales” (Fernández, 2005, p.29).

Por lo tanto, las canciones infantiles, o canciones para niños no son eventos desligados de un contexto, si, como se está tratando de justificar, representan discursos válidos, y son de especial interés en tanto se enlazan con otros discursos que justifican una “lógica” social. Nótese esto en el siguiente ejemplo:

*Lunes antes de almorzar, una niña fue a pasear
Pero no pudo pasear porque tenía que lavar
Así lavaba así, así, así lavaba, así, así,
así lavaba así, así, así lavaba que yo la vi*

Como se aprecia la canción, que tiene como protagonista a una niña, transcurre dando cuenta de las acciones propias de lo que hace, o debe hacer, una niña. De este modo cada día, trae una acción diferente: Martes: saltar; Miércoles: comprar; Jueves: bañarse; Sábado: tejer; Domingo: rezar. El texto desarrolla una idea clave: la niña, personaje central de la canción, siempre está ocupada y aunque sea así, ella siempre tendrá tareas pendientes que cumplir sea mediante trabajo doméstico, realización de actividades de aseo personal o realización de actividades de consumo. Ante la indiscutible omnipresencia femenina en el trabajo doméstico se desarrolla la lógica de la división social del trabajo. Como corolario, la canción acota que el domingo es el día en que las niñas rezan. La construcción de “lo femenino” incluye el rezo como propio de la población femenina. Religiosidad, emotividad y derroche de virtudes son características demandadas a las niñas desde muy temprana edad. Esta suerte de presiones sociales no se desvanecen, sino se afirman con el paso de los años, de modo que, aun en el siglo XXI y pese a las diversas conquistas sociales, la mujer en el mundo contemporáneo sigue bregando contra este tipo de construcciones sociales. Así, siguiendo a Van Dijk (1995), se aprecia como la ideología refleja la relación existente entre los sistemas de valores y creencias compartidos por una comunidad y las características del discurso.

Como se sostuvo anteriormente, el lenguaje y los discursos no solo operan en el ámbito lingüístico, su efecto alcanza los campos identitarios. De este modo, las identidades se van

construyendo en las canciones que se cantan, afectan también los procesos identificatorios según sea el caso, a nivel de autores, intérpretes y personajes reales o ficticios que conforman el imaginario colectivo. Siendo así, las identidades de docentes y alumnos también se van modelando con las canciones.

Las canciones constituyen un tipo de discurso pedagógico que trasciende los mensajes “musicales” o meramente “lingüísticos”. Las canciones vienen a ser discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva. Asimismo el hecho que las canciones se encuentren insertas en una estructura ideológico-pedagógica que sirve de soporte, sirve para dar sentido a un conjunto de creencias y presentar una cosmovisión compartida.

El alcance ideológico de este recurso educativo es evidenciado en la siguiente cita “las canciones no son algo inocuo, se trata de un medio de reproducción social. Es una narrativa que crea, recrea, reproduce, y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado” (Fernández, 2006, p.37). En particular la repetición propia de muchas canciones infantiles, constituye un mecanismo que afianza sentidos y que perdura en el tiempo “el mensaje musical se cuela entre los resquicios de la cultura popular y se reitera una y otra vez, insertándose en las células cerebrales desde la más tierna infancia, desde los arrullos y los juegos de corro” Fernández, 2006, p.67).

Al estudiar diversas canciones infantiles tradicionales mexicanas, desde una perspectiva de género la autora concluye que “Tanto el significado de ser hombre, como el de ser mujer, son modelos establecidos por el modelo cultural hegemónico y reproducidos en la lírica popular infantil, con la finalidad social de transmitir y socializar a la infancia” (Fernández, 2006, p.64). Esto mismo se apreció en las canciones mostradas anteriormente donde la imagen de hombre es afín al soldado. Para Fernández (2006) las canciones infantiles se componen y reproducen imágenes y roles de género formando modelos de pensamiento que sientan las bases del proceso de construcción identitaria. En esta misma línea, Hidalgo (2010) acota que las canciones son una fuente de conocimiento de la realidad desde la infancia por tanto constituyen “un potente medio de transmisión de los estereotipos de género, pues en ella se perpetúan de generación en generación los roles que hombres y mujeres deben de asumir dependiendo de su sexo”.

En conclusión, el presente estudio ha perseguido el propósito de motivar el análisis de los textos (discursos) de las canciones en la práctica educativa, tratando de encontrar relaciones entre estos y el contexto en el que se producen, sustentando la necesidad de observar, e interpretar las canciones como interacciones discursivas en contexto. En consecuencia plantea algunas interrogantes tales como ¿Qué interacciones comunicativas se dan, mientras se enseñan las canciones a los niños?, ¿Qué fuentes emplean las docentes para acopiar y actualizar sus repertorios?, ¿Qué voces son las representadas en las canciones? ¿Qué voces son excluidas?, ¿A quién están dirigidas las canciones?, ¿A través de las canciones se perciben relaciones de poder en los textos, tanto como al entonarlas? ¿Cómo se representan las identidades infantiles, cómo las docentes? ¿Qué identidades infantiles están representadas y cuáles están ausentes? ¿Qué infancia es la que se construye? ¿Quiénes participan? ¿Quiénes son los reales protagonistas?

En resumen, el presente artículo cree haber cumplido con la intención de motivar la necesidad de develar lo que ocurre con las canciones en las aulas de educación inicial, los

aprendizajes que efectivamente se suscitan a partir de su interpretación y con la reiteración de mensajes, especialmente cuando estos son dirigidos a niños y niñas, que por su nivel de desarrollo moral, no alcanzan a desarrollar un juicio crítico. Estas reflexiones esperan haber contribuido con la necesidad de interpelar esta práctica pedagógica, que revestida de una estructura musical, puede o no, ser coherente con los fines educativos y políticos que la inspiran.

referencias

- BERSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BOWMAN, Wayne. The song is you: Symposium on Musical Identity. *Action, Criticism & Theory for Music Education* - Mayday Group Action for Change in Music Education, 2004. V.3. N° 1 - http://www.actmaydaygroup.org/articles/Bowman3_1.pdf
- _____. Sound, Sociality and Music: Part 1. *Visions of Research in Music Education* 16 (5), 2010. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- BUCHOLTZ, Mary, & HALL, Kira. Locating identity in language. En C. Mallas, *Language and identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2010. p.18-28.
- CALSAMIGLIA, Helena, & Tuson, Amparo. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999.
- CORONADO, María, & García, Javier. *De cómo usar canciones en el aula*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) Actas II - Madrid, 1990. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- DE GREGORIO, Eduardo. El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género. *Interlingüística*, v.14, 2003, p.497-512.
- DÍAZ, Claudio. Recepción y apropiación de músicas populares: dispositivos de enunciación, lugares sociales e identidades. *El oído pensante*, 1 (2), 2013. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante>
- DINIZ, Mirza María. "Em cantando": professores/as e alunos/as: uma proposta de prática musical numa escola rural. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade de Uberaba, 04 de marzo de 2004. <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000051508.pdf>
- ELLIOT, David. Music Education as Aesthetic Education. *Visions of Research in Music Education* - VRME, v.16, n.2, 2010. <http://www-usr.rider.edu/~vrme>
- FERNÁNDEZ, Anna. *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2005.
- _____. Género y canción infantil. *Política y Cultura*, Número 26- Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, 2006. <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- FOUCAULT, Michel. *El discurso del poder*. México D. F.: Folios Ediciones, 1983.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1985.
- GARCÍA HERRERA, Ana. La educación de la expresividad musical en el niño en educación infantil. *Aula 7- Ediciones Universidad de Salamanca*, 1995. <http://hdl.handle.net/10366/69229>
- GORDON, Edwin. Early childhood music abuse: misdeeds and neglect. *Visions of Research in Music Education* - VRME, 2011. <http://www--usr.rider.edu/vrme~/>

GRAD, Héctor, & Martín Rojo, Luisa. Identities in discourse: an integrative view. En R. Dolón, & J. Tócoli, *Analysing identities in discourse: Discourse approaches to politics, society, and culture*. Philadelphia: John Benjamins North America, 2008. p.3-28.

GROSSI, María Auxiliadora. *Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18022010-105123/>

GULLCO, Julio. *La canción infantil como genérico musical*. IASPALM, 2002.

HAAS, Anne, & Genishi, Celia. *On the case: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press - NCRLL, 2008.

HIDALGO RAMÍREZ, María Belén. Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. *XXI Revista de Educacion*, v.12, 2010. <http://hdl.handle.net/10272/5351>

JORGENSEN, Estelle. Music education in broad perspective. *Visions of Research in Music Education - VRME*, v.16, n.2, 2010. <http://www-usr.rider.edu/~vrme>

MARTÍN ESCOBAR, María Jesús. *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el Siglo XX*. (Tesis de Doctorado) Facultad de Educación, Universidad de Murcia, 2001. <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10792/MartinEscobar.pdf?sequence=1>

MAY, Wanda. Teaching for Understanding in the Arts: The Elementary Subjects Center at Michigan State University. *Visions of Research of Music Education*, v.16, n.1, 2010. <http://www-usr.rider.edu/~vrme>

MC LAREN, Peter, & GIROUX, Henry. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.

MENDÍVIL, Luzmila. *Sentidos y contrasentidos de las canciones: una aproximación a la cultura infantil enseñada y aprendida desde ellas*. Obtenido de Sociedad de Investigación Educativa Peruana-SIEP, 2010. <http://siep.org.pe/web/html.php?t=5&p=0&id=42>

_____. Discurso y construcción de sentidos a través de las canciones infantiles. *Magisterio Educación y Pedagogía, Arte y Educación*(49), marzo-abril de 2011. p.68-71.

PESCETTI, Luis María. Canciones de siete leguas-Confesión que me excusa. *Entre melodías, ritmos y emociones*. Novedades Educativas, 1998.

SCHMIDT, Patrick. Musical education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freiran perspective. *Electronic Journal Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2005. http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/schmidt_2005.pdf

SMALL, Christopher. *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1989.

TIBURCIO GÓMEZ, Esteban. Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en escuelas primarias de la República Dominicana. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación-LEEME*, 25 de junio de 2010. <http://musica.rediris.es/leeme>

ⁱ "La música tiene el poder de transformar a los seres humanos, pero también tiene el poder de manipular a la gente" (traducción libre)

ⁱⁱ "La música como algo que permanentemente es cuestionado, cambiado y transformado" (traducción libre)

iii “la música no está descarnada de todas las circunstancias en las que esta es performada. Está finalmente expresada en el contexto de hacer o consumir música” (traducción libre).

iv Los valores, normas y actitudes musicales se aprenden a través de procesos de socialización en los que se llega a ser un grupo particular que “comparte prerrogativas” y “expresiones” de solidaridad social contra otros grupos. La música articula la similitud y la diferencia; la inclusión y la exclusión; quiénes somos “nosotros” y quienes son “ellos” (traducción libre)

v “La música puede mantener la sincronía social pero puede también socavarla” (traducción libre)

vi “La música puede permitir que los estudiantes sean reintroducidos a quienes realmente son, no más ser extranjeros en sus propios contextos ni sucumbir a la autoalienación” (traducción libre)

vii “La experiencia musical es holística antes que atomística” (traducción libre)

viii “estaríamos adoptando una percepción de la música como ritmo, cuerpo, letra, melodía, que se introyecta en los sentidos del oyente” (traducción libre)

ix “La música vale por su semiosis, por aquello que significa y por la manera como se dice” (traducción libre)

x “La voz que canta produce la voz de la imagen, de la metáfora, del encanto” (traducción libre)

xi “El uso de las canciones es un aspecto que debe ser considerado, porque la letra tiene también un papel fundamental pues en ella están representados los modos de vida, de sentir, ver y actuar de un grupo social. La letra y la melodía son interdependientes en las canciones, una solo tiene sentido con la otra y viceversa. Ellas se complementan y pueden contribuir a un análisis más objetivo del grupo sociocultural que ellas practican (traducción libre)

xii La autora hace referencia al acopio de información para el estudio doctoral en proceso. El estudio se realizó en una institución educativa de educación inicial ubicada en el distrito San Juan de Lurigancho, Lima. Se trata de una institución educativa pública caracterizada como típica. Se realizaron un total de doce visitas a las cuatro aulas cuya duración fue la jornada completa de trabajo acumulando un promedio de cincuenta horas de observación. Las visitas se realizaron en días y meses diferentes para que la información caracterice mejor lo que realmente acontecía en dicha institución.

xiii Cabe destacar que todos los ejemplos mencionados son parte de la muestra de canciones recogida en la institución educativa aludida ubicada en el distrito limeño de San Juan de Lurigancho.

xv “Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir, de interpretar el texto en el mundo” (traducción libre)

Recebido em
20/08/2014

Aprovado em
01/09/2014

Luzmila Mendivil é Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Perú (PUCP), em Lima. Atualmente é diretora do *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos* e Presidente do *FLADEM-Perú* (Foro Latinoamericano de Educación Musical).

