

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
ESCUELA DE GRADUADOS
MAESTRIA EN COMUNICACIONES



Lo que los niños cantan, comunican y aprenden

Tesis que presenta

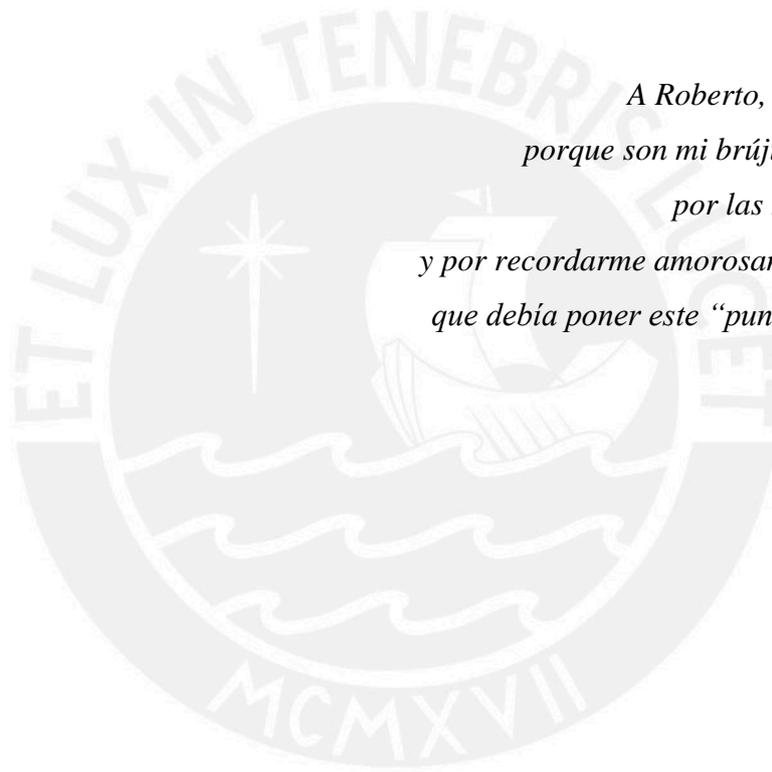
LUZMILA GLORIA MENDIVIL TRELLES

Para optar por el Grado Académico de Magíster en Comunicaciones

Enero 2007.

A la memoria de mi Tía.

*A Roberto, Rocío y Mayra
porque son mi brújula y mi motor,
por las horas robadas,
y por recordarme amorosamente día a día
que debía poner este “punto” en mi vida.*



Agradecimientos

En justicia y para ser coherente con el tema de esta investigación debo empezar citando a Violeta Parra, porque es justo decir “*Gracias a la vida, que me ha dado tanto...*”. Definitivamente Dios ha sido muy generoso conmigo al brindarme tantas personas que me brindan afecto y aligeran la vida, y muy especialmente a quienes me apoyaron para llevar a término este trabajo. A todos los que me escucharon, y me alentaron, a los que creyeron en mí, a todos ellos mi sincero agradecimiento.

Un agradecimiento especial al Dr. Gonzalo Portocarrero, mi asesor. Por cada café, por nuestras conversaciones, por hacerme creer que “yo tenía muy claro lo que quería investigar”, y por su generosidad al dedicarme tantas horas para intentar desatar este “nudo”. Gracias al Dr. Luis Peirano, por el impulso que me dio en la recta final sin el cual no hubiera podido alcanzar esta meta. A mis profesores de la Maestría en Comunicaciones, especialmente al Dr. Rafael Roncagliolo, porque cada uno siguiendo su propio estilo supo motivarme y desarrollar esta vocación comunicadora.

Gracias a mis alumnas, y a las docentes que me han sufrido todos estos años con estas inquietudes. Y por supuesto

*Quiero dar las gracias
a las canciones
que transmiten emociones
quiero dar las gracias
por lo que me hacen sentir, debo admitir
que con la música vale vivir
por eso quiero dar las gracias
por este don en mí. (ABBA)*

TABLA DE CONTENIDO

Introducción		09
Capítulo 1.	Infancia ¿categoría biológica o construcción social?	17
1.1.	La infancia como categoría social y cultural. La desmitificación de la infancia.	17
1.2.	Infancia, y estereotipos infantiles.	27
1.3.	Medios de comunicación y construcción social de las edades.	37
1.4.	Hacia una redefinición de la cultura infantil en el Perú	44
Capítulo 2.	El Escenario mediático y la Música.	48
2.1.	Configuración del escenario mediático actual.	48
2.2.	La música y su impacto en la comunicación e interacción humana.	57
2.3	La música ¿producto cultural ó de consumo?	71
2.4	Ideología y discurso en la música.	76

Capítulo 3.	Instituciones educativas, infancia y construcción social de significados.	89
3.1.	Propuesta curricular, enseñanza y aprendizaje.	89
3.2.	Instituciones educativas, discursos aprendidos y enseñados formalmente.	92
3.2.1.	Discursos en las canciones infantiles y construcción social de la infancia.	100
3.2.2.	Discursos en las canciones infantiles y propuesta curricular.	108
Capítulo 4.	Preferencias y gustos musicales y cultura infantil emergente.	126
4.1.	Las canciones que gustan los niños y cómo las aprenden.	126
4.2.	Los discursos presentes y la cultura infantil emergente.	132
CONCLUSIONES		139
ANEXOS		141

ANEXO 01	Variables Grupos Focales y Entrevistas a Docentes	142
ANEXO 02	Pautas de entrevistas a niños	143
ANEXO 03	Repertorio de Canciones IE-1.	144
ANEXO 04	Repertorio de Canciones IE-2.	155
ANEXO 05	Repertorio de Canciones IIEE - AB.	161
ANEXO 06	Repertorio de Canciones IIEE - DE.	167
ANEXO 07	Temas Generadores IE-1	172
ANEXO 08	Temas Generadores IE-2	174
ANEXO 09	Canciones que los niños aprenden de los medios	176
FUENTES		183

*“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”*

Christopher Small.



Introducción

La infancia es y será siempre un grupo etéreo que mueve sensibilidades. Pensar en ella y en su evolución, constituye un imperativo para quienes tratan de comprenderla, y potenciarla.

Pero la infancia no sólo constituye un campo de atención movilizad por las emociones. En paralelo, y de manera muchas veces inadvertida, la infancia es objeto de innumerables intereses, muchos de ellos económicos, promovidos desde las empresas multinacionales. Estos intereses van modificando la otrora realidad infantil imbuida de inocencia, perfilando sujetos sociales infantiles con características y demandas muy distintas, dando lugar a una nueva cultura infantil.

El niño, como sujeto emergente de una sociedad eminentemente impregnada de una nueva sensibilidad, se enfrenta a través de la educación a una permanente confrontación, entre el mundo que vive y el mundo que le es presentado.

Como señala Giroux¹ en la actualidad es necesario examinar tanto la pedagogía en la escuela, como la pedagogía cultural. Este aspecto es complementario con el pensamiento del sociólogo Daniel Bell *“Las ideas y los estilos culturales no cambian la historia... no de la mañana a la noche, por lo menos. Pero son un necesario prelude al cambio, puesto que*

¹ Giroux (1994)

un cambio de conciencia, un cambio en los valores y en el razonamiento moral es lo que mueve a los hombres a modificar sus ordenamientos e instituciones sociales”².

Estas justificaciones abonan a la necesidad de analizar la educación impartida por los docentes en las aulas. Más allá de los referentes sociopolíticos y económicos y de las circunstancias que rodean la compleja realidad magisterial, los docentes peruanos para su desempeño profesional requieren altas dosis de creatividad, extensos repertorios de actividades; entre otros. Esta panorámica con frecuencia los conduce a un trabajo centrado más en el quehacer que en la dimensión reflexiva. En otras palabras, su preocupación se cifra en la dimensión más instrumental de la profesión la cual demanda inmediata atención.

Ante esta realidad el docente pocas veces se pregunta ¿por qué hacer tal o cuál actividad? ¿qué pretendo lograr? ¿cómo mi actuar influye en la generación de cambios sociales? ¿es posible educar para promover cultura? dejando de lado, o en el mejor de los casos postergando, la interpelación de la realidad.

Interpelar la realidad, reflexionar sobre el trabajo cotidiano, es tal vez uno de los retos más grandes que competen a los docentes peruanos en el S. XXI. Sin reflexión no hay cambio, sin una aguda interpelación, no hay innovación docente. Plantearse preguntas a partir de lo habitual, no sólo para comprender qué ocurre sino por qué ocurre y qué se puede hacer para cambiar este estado de cosas.

Por ello, en el entendido que la educación tiene lugar en diversos entornos sociales, que incluyen la escolarización, pero que no se limitan a ella; se ha tomado como objeto de estudio uno de los elementos más cotidianos en el mundo social infantil tanto como en las instituciones educativas: las canciones. Se trata de profundizar en el análisis de las mismas a partir de la información manifestada en las entrevistas realizadas a los propios niños, tanto como la registrada en los repertorios de canciones de dos instituciones educativas del nivel inicial de características polares, ubicadas en el distrito de Surco, ciudad de Lima.

² Small, (1989: 207)

El interés nace debido a que los estudios dedicados al análisis del discurso se han desarrollado básicamente a nivel de prensa escrita, textos escolares, e inclusive los graffittis. No obstante ello, no hay mayor estudio respecto de otros tipos de discurso tales como el desarrollado en las canciones y cómo este discurso es procesado por las personas, y en particular, al ser entonados por los niños pequeños.

La investigación pretende profundizar en el análisis del discurso de las canciones que cantan los niños porque tal como señala María T. Quiróz “es en el cuerpo, en el rostro en la manera de hablar, en lo que comemos, en lo que cantamos, donde la cultura [...] se muestra a cada instante “. En este sentido las canciones constituyen no sólo mensajes lingüísticos, sino también discursos ideológicos, los cuales son transmitidos y consumidos por los niños, y a partir de los cuales ellos construyen su concepto de realidad y por tanto su subjetividad.

Asimismo se consideró oportuno analizar los discursos presentes en las canciones dada la importancia que éstas revisten para los docentes tanto como para los pedagogos musicales, quienes las definen como “el alimento musical más importante que recibe el niño³ pues ellas sintetizan los tres elementos de la música: el ritmo, la melodía y la armonía, y movilizan en las personas respuestas fisiológicas y psicológicas a nivel individual y grupal⁴. Ello, como lo describe Edgar Willems se explica porque en la canción destaca el elemento melódico, el cual, por su naturaleza comunicativa y persuasiva, es decodificado como un lenguaje que interpela la emotividad y afectividad de las personas.

Por todo ello, el análisis del discurso desarrollado en las canciones que cantan los niños buscará indagar en los sistemas de representaciones, así como en los sistemas de actitudes, conductas y comportamientos sociales latentes o manifiestos.

De esta manera la investigación se integra como un intento pionero en el campo de las relaciones entre educación y comunicación, dado que la mayor parte de los esfuerzos a

³ Willems (1984) y Hemsy de Gaínza (1985)

⁴ Alvin (1984, 101 y sgtes)

nivel nacional y latinoamericano, se han centrado en el análisis de las preferencias y tendencias de los medios de comunicación social especialmente en lo relativo a la lectura y decodificación de imágenes, y en particular el impacto de éstos en los educandos de nivel primaria y secundaria.

El trabajo de campo se realizó en el año 2001 y en él se pone de manifiesto por un lado, que los discursos docentes presentan “versiones de realidad” en las canciones que enseñan, versiones que como se muestra en el estudio, no son independientes del estrato económico, social, político, ideológico, al cual pertenecen las instituciones educativas de referencia y las propias docentes.

En cada caso los resultados que se presentan se elaboraron en función de grupos de niños de 4 años, considerando que la mayor parte de las instituciones educativas de nivel inicial cuentan con secciones de esta edad.

Este universo constituye una edad emblemática en la medida que se le considere como una etapa imbuida de pensamiento mágico ritualista, y egocéntrico, en la que se forma la personalidad básica. Adicionalmente en esta etapa, el desarrollo moral descansa en una moral heterónoma, esto es formar juicios en función de otros, por ende el desarrollo del juicio crítico es aún incipiente. No obstante ello, los niños van formando ciertos juicios en función de lo que viven, tanto como de aquello que le es enseñado.

Cabe destacar que la incorporación a una institución educativa inicial constituye un primer contacto con la organización social encargada de la integración y socialización del niño, la cual será el ingreso a un sistema educativo que lo albergará por un período prolongado de tiempo. Durante su permanencia en la institución educativa, los niños, se ven en la necesidad de adaptarse a la dinámica del centro, así como al grupo humano involucrado. De esta manera aprenden a resolver conflictos, enfrentar temores, entre otros.

En este nuevo entorno social, los docentes fungen de modelos y son símbolos de *autoridad y ley*⁵. De allí la importancia de lo que enseñen.

Pero, como se mencionó anteriormente, esta no es la única realidad que los niños viven. De manera paralela al mundo escolar, se desenvuelve el mundo real, con las posibilidades y vicisitudes propias de Lima, ciudad capital del Perú. En ocasiones estos “mundos” no llegan a encontrarse, aun cuando uno esté comprendido en el otro. Este quiebre es vivido por los niños de manera frecuente y en palabras de Rosa María Alfaro “esta tensión ha llevado a que los niños vivan una esquizofrenia en el nivel de conocimiento, del aprendizaje, y también en el nivel de la construcción de valores éticos”⁶. En la realidad infantil los medios de comunicación cumplen una función importante para los niños, los informan, divierten, y acompañan, a la par les ofrecen elementos que contribuyen a percibir y comprender la realidad.

Los medios de comunicación por su gran alcance, llegan a los niños de manera directa y seductora. Los niños son expuestos a frecuentes estímulos que se complementan entre sí y que presentan al niño una versión de realidad. Los niños encuentran en ellos otra fuente de modelos, de comportamiento, tanto como de pensamiento. La exposición frecuente lleva a la aceptación, y ésta, a su vez, a la fascinación.

Los niños escuchan los temas musicales difundidos en la radio, temas que influyen en sus gustos y preferencias musicales, pero cuyo poder trasciende a los mismos. De manera complementaria presencian los vídeo clips que observan en la televisión. Bailan, disfrutan, aprenden pasos diversos y muchas veces se identifican con los intérpretes. Sus padres con frecuencia los animan y, sin pretenderlo, van fundando en ellos no sólo el desarrollo de esos gustos o preferencias sino un aprendizaje social especialmente en el ámbito del desarrollo de la sensibilidad, tanto como el de la subjetividad colectiva.

⁵ Esta idea es desarrollada por Bernard Aucouturier en su libro “La Práctica psicomotriz, educativa y terapéutica”, Editorial Científico Médica, España, 1988.

⁶ En: Agenda Educativa/Año X / N° 16 / Marzo del 2002, Revista institucional de Foro Educativo.

La capacidad de asombro característica de la etapa infantil, es sustituida por la imitación; la comprensión, por la acción irreflexiva; y todos, adultos y niños quedan sumidos en una aceptación “natural” del estado de las cosas. En la actualidad puede parecer normal ver a niños pequeños entonando canciones con temáticas que aluden a situaciones propias del mundo adulto: la relación de pareja, los roles sexuales, son algunos ejemplos.

En este estado de cosas, es pertinente hacerse las siguientes preguntas ¿Las canciones infantiles pueden tener algún impacto sobre la vida futura de los niños? ¿Qué nivel de responsabilidad compete a los docentes respecto de su acción educativa? ¿Será importante, conveniente, o necesario, analizar el significado lingüístico de las canciones, es decir sus “discursos”? ¿Es la canción un tipo de discurso social? ¿Cómo analizar los discursos desarrollados en las canciones? ¿Cual es la significatividad de este trabajo con niños tan pequeños?

Estas son algunas de las preguntas que orientan la investigación. No se trata de proponer modelos o estrategias metodológicas, por el contrario y como se señaló anteriormente, se procura generar una reflexión profunda y crítica de lo que transcurre cotidianamente en las interacciones comunicativas que se suscitan en las instituciones escolares, contrastándolas con la realidad que los niños pequeños viven, y con ello dar luces para generar un cambio en los procesos comunicativos tanto como en la acción pedagógica, contribuyendo de esta manera al cambio.

Constituyen objetivos de la presente investigación:

- Acopiar un repertorio actualizado de las canciones que entonan los niños.
- Analizar los discursos de las canciones que los niños de la muestra cantan, en el entendido que ellas constituyen discursos sociales
- Descubrir relaciones entre los mensajes que se transmiten en las canciones, los portadores de los mensajes (docentes y medios de comunicación social) y los tipos de diálogos presentes en estos discursos.

La investigación se desarrolla en los niveles exploratorio y descriptivo.

De manera complementaria, y a fin de mantener la vigencia de los hallazgos se toman como referencia los resultados obtenidos en la investigación realizada en ocho instituciones educativas, la mitad de las cuales pertenece al Sector socioeconómico AB y la otra mitad al sector DE. Este trabajo fue desarrollado por los alumnos del curso EDU 155 Educación Musical, ofrecido por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú durante el primer semestre del año 2006.

A fin de recoger la perspectiva de las docentes se realizó un grupo focal por institución. En el caso de la investigación realizada en el 2006, se realizaron entrevistas a cada una de las docentes de las secciones investigadas. Tanto los grupos focales como las entrevistas se desarrollaron en función de las mismas variables.

El punto de vista de los niños fue producto de entrevistas realizadas como parte del trabajo de campo. En el año 2001 se entrevistaron 14 niños de la institución educativa 1 (IE-1), y 15 niños de la institución educativa 2 (IE-2). En el año 2006, se trabajó en función de entrevistas realizadas a 40 niños (10 por cada institución) procedentes de instituciones educativas de nivel socioeconómico AB (IIIEE-AB), igual número de niños entrevistados se dio en los sectores DE (IIIEE-DE). En este caso, los niños fueron seleccionados al azar.

El tratamiento y análisis de datos se realiza alternando procedimientos cuantitativos y cualitativos.

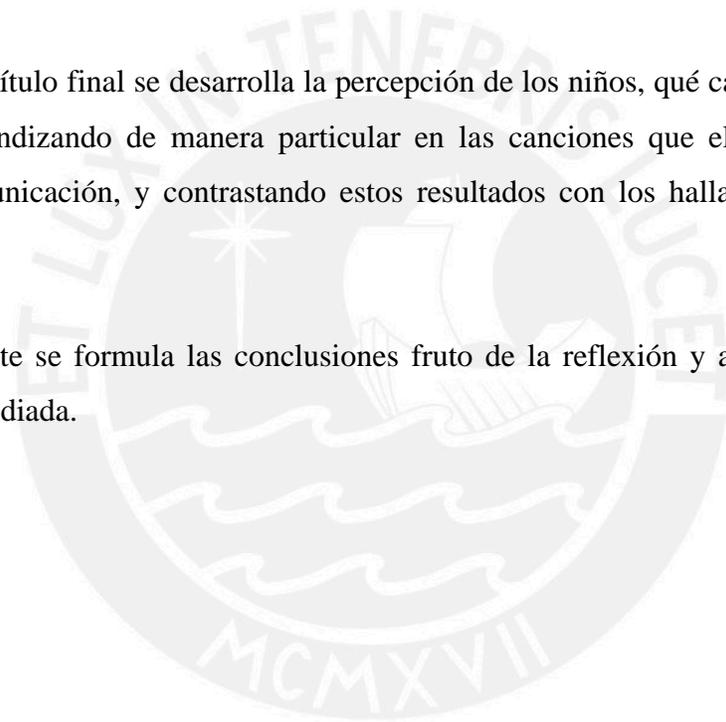
En el primer capítulo se presenta un análisis conceptual de la infancia, justificando cómo ésta no es una categoría biológica sino mas bien el producto de una construcción social en la que los medios de comunicación juegan un rol importante. Asimismo a fin de contextualizar este análisis se esboza una redefinición de la cultura infantil en el Perú.

El segundo capítulo parte del estudio del escenario mediático y la música. A partir del mismo se analiza cómo la música influye en la comunicación humana y la cultura a través de la transmisión de la ideología presente en los discursos musicales.

El tercer capítulo se centra en lo que transcurre en las instituciones educativas. Se presenta la perspectiva de los docentes, las justificaciones que orientan su actuar así como también las funciones que ellos atribuyen a la música. Asimismo se analiza los discursos que se imparten en las instituciones educativas analizando una muestra de 115 canciones recopiladas en las instituciones educativas estudiadas.

En el capítulo final se desarrolla la percepción de los niños, qué canciones prefieren y porqué, profundizando de manera particular en las canciones que ellos toman de los medios de comunicación, y contrastando estos resultados con los hallazgos del capítulo anterior.

Finalmente se formula las conclusiones fruto de la reflexión y análisis de toda la información estudiada.



CAPÍTULO 1

INFANCIA ¿CATEGORÍA BIOLÓGICA O CONSTRUCCIÓN SOCIAL?

*Los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo,
lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede*

Humberto Maturana

1.1. La infancia como categoría social y cultural

El lenguaje es mucho mas que un sistema de símbolos con fines comunicativos. El lenguaje es un operar recurrente impregnado de emociones las cuales a su vez, son esenciales para explicar la convivencia, las interacciones y las proyecciones del quehacer individual y colectivo. Los grupos sociales a través del lenguaje, adoptan diversas significaciones. Son estas “significaciones” las que pueden aportar a la interpretación y comprensión de lo que ocurre con los procesos y actores sociales.

La palabra “infancia” no es la excepción. Aparentemente, pareciera haber consenso en relación a su significado, no obstante, esta significación trasciende el de una categoría evolutiva de la cría humana. Al analizar planes curriculares, legislaciones, investigaciones, obras artísticas puede constatarse cuán diversas, complejas y disímiles pueden ser éstas.

Comprender la infancia, implica analizar la variedad de acepciones que de ella se tienen para poder develar los marcos de referencia que subyacen a estas, y, a partir de ello,

tomar conciencia que estas responden a procesos de construcción social, esto es, entender que la infancia moderna estuvo y está asociada a la elaboración de un discurso sobre lo que significa “ser niño” al interior de un sistema de relaciones sociales y culturales propias de un lugar y un momento específico *“La infancia y los niños, pueden ser conceptualizados como constructos sociales con un significado y un valor variables a lo largo del tiempo y el espacio en la medida que están inmersas en sistemas culturales y estructuras sociales más amplias”*¹. Este proceso de construcción de identidades infantiles se inserta en un proyecto amplio de constitución del sujeto.

Entender la infancia como sujeto / objeto cultural, paralelamente, implica comprender que un sujeto infantil es fabricado para los discursos institucionales, para las formulaciones científicas, para los medios de comunicación de masa, y todo ello mediado por innumerables intereses.

Analizar la infancia desde la perspectiva histórica es un asunto complejo en la medida que ella no ha merecido la misma atención como objeto de análisis histórico. Este hecho puede deberse en alguna medida, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica, en tanto ni bien este se desarrolla, pertenece al mundo de los adultos, y sólo cuando se accede a este mundo, se comienza a formar parte de la historia. En consecuencia, si la infancia se niega y subvalora, tampoco existe historia de ella. Phillippe Ariés, principal investigador de la evolución histórica de la infancia da cuenta de ello *“Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia (...). Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión”*².

¹ Ramírez (1993)

² Ariés P. (1986,11)

Otra variable que pudo haber incidido en este “descuido histórico” probablemente se deba a la comprensión de la historia como ciencia que estudia acontecimientos de orden público, mas no los correspondientes al mundo privado. Por ende, los historiadores se centraron en el escenario público de la historia, descuidando lo que sucedía en la vida doméstica.

No obstante, Ariès y de Mause, analizan y descubren una conexión de la historia de la infancia con la historia de la educación, rompiendo e inaugurando un nuevo dominio de conocimiento relativo a las implicancias históricas de la vida cotidiana para entender los procesos sociales vigentes. En consecuencia, ambos, muestran cómo la historia de la infancia y la de la educación se han entrelazado históricamente en varios niveles: conceptual y psicológico; temporal y social e institucionalmente.

El aporte de la obra de Ariès consistió, en desarrollar una historia de la evolución de las diversas actitudes mentales de la familia hacia los niños. Lo que el investigador examina es la historia de los sentimientos presentes en la cotidianeidad del pasado. Según este historiador, se pasa de una sociedad en la que el niño, desde edades muy tempranas, vivía ya como “adulto en medio de los adultos”, “libre”, en cuanto ser autónomo y productivo; a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas “educativos” que implican la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Desde la perspectiva histórica, el concepto de infancia se constituye como una creación de la modernidad, y por tanto no excede los 150 años. El concepto desde su origen, se encuentra asociado a la institución escolar. Ariès refiere *“la infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No es, pues, sorprendente verla reaparecer en la época en que la cultura escrita y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde”*.

Del mismo modo, la educación se fortalece y justifica a partir de un discurso fundado en la dependencia, heteronomía, obediencia e ignorancia del niño, argumentando a

partir de ello, su necesaria educación como ser inacabado. Este misma circunstancia deviene en el “*establecimiento de relaciones de poder instituidas en el ámbito denominado escuela*”³. Como resultado, saber y poder quedan centralizados en una misma institución. La infancia pasa a constituirse como un espacio privilegiado para la intervención social, donde el núcleo está centrado en el ejercicio del poder y del saber.

De manera coincidente, Edelweiss (2000) añade “*tanto la invención de la infancia cuanto su manutención se dan por obra y gracia de una voluntad de poder sobre los sujetos infantiles, que guarda a su vez correlación con una voluntad de saber, que engendra un cuadro moderno de saberes sobre la infancia*”. Desde este enfoque, el niño, como sujeto social, es producido al interior de articulaciones de poder/ saber: “*exorcizamos la infancia educándola*”⁴. Este pensamiento inspirado en Foucault, refiere que tras la evolución del conocimiento subyace una justificación ideológica, la cual tendría como finalidad última el control social “*Tenemos que admitir que el poder produce saber (...); que poder y saber están directamente implicados; que no hay relación de poder que no esté relacionada a un campo del saber, que el saber que no constituya al mismo tiempo, relaciones de poder no es tal (...) no es la actividad del sujeto de conocimiento la que produce un saber, (...) saber-poder, sus procesos y luchas, determinan las formas y los campos posibles del conocimiento*”⁵. Esto pone de manifiesto como el conocimiento pedagógico, desde su inicio se encuentra mediado por relaciones de poder.

Retomando la perspectiva histórica, la revolución industrial y sus efectos secundarios: urbanismo, división del trabajo, migración, tanto como su impacto en las esferas públicas y privadas, traen como consecuencia la recuperación de una preocupación social y educativa vinculada con este segmento poblacional, la cual había sido descuidada. Como señala Martín Barbero, hasta el S. XVII (edad media y renacimiento) los niños vivieron “*revueltos en todos los espacios de la vida con los adultos, revueltos en el trabajo,*

³ Citado en Carassai (2003)

⁴ Tonucci (2005)

⁵ Citado en : Edelweiss

revueltos en la iglesia, revueltos en la cama”. El intercambio familiar era colectivo en todos sus sentidos. Ningún aspecto de la vida familiar gozaba de privacidad. Todo ello llevó a asumir al niño como compañero natural del adulto, considerándose que los 7 años, era la edad que le permitía comprender la naturaleza de sus actos (inclusive los delictivos), lo cual trajo como consecuencia el precoz ingreso de este grupo social a la actividad productiva.

Es a partir del S. XVIII que los cambios históricos (posición de la familia en la sociedad, separación de roles productivos y reproductivos, disminución de la mortalidad infantil, aparición de la imprenta y la escuela, surgimiento de los estados, entre otros) modifican el sentido de la infancia, poniendo de manifiesto que *“las nuevas formas de organización social, política y económica guardan correspondencia con las transformaciones en la manera como los sujetos son percibidos, categorizados, diferenciados y conformados”*⁶.

Los niños adquieren identidad independiente a la del mundo adulto. El niño adquiere la condición de objeto, testimonio, e instrumento de la familia, a la par que pasa a ser considerado símbolo de las demandas familiares. Es decir, el niño se convierte en el personaje esencial del proceso de transformación de las familias. Esta nueva identidad es la que a futuro, da origen a un mundo propiamente infantil partiendo del reconocimiento de los sentidos de intimidad e identidad y con ellos, el naciente mercado de libros, cartillas, relatos y otros productos dirigidos a este grupo social. En otras palabras, el mundo infantil es fabricado e instalado por los adultos.

Steinberg refiere que el apogeo de la infancia tradicional tuvo una duración aproximada de 100 años (1850-1950), período durante el cual los niños fueron retirados de las fábricas e institucionalizados en escuelas, espacios de formación en las que los padres “depositaban” a los niños, con el fin que se garantice el correcto aprendizaje social (valores y creencias) para, convertirse en ciudadanos modelo. Este hecho modifica el estatus de la infancia, la cual empieza a trascender el ámbito familiar y para ser considerada como

⁶ Edelweiss (2000)

asunto social, un asunto público transfamiliar y con ello, pierde la dimensión del control familiar y personal. Igualmente, pone de manifiesto como la infancia se constituye como el eje sin el cual no habría tenido lugar la producción pedagógica.

La familia moderna de fines del S. XIX, versa su atención hacia la infancia en torno a las ideas de ternura y responsabilidad adulta, a la par de asumir una lectura desde la perspectiva biológica, no cultural. El desarrollo de la psicología infantil clásica (Gessell, Erikson, Piaget) erigido sobre fundamentos de naturaleza biológica, permitió realizar generalizaciones al margen del contexto social, histórico y económico. Como resultado, la infancia fue concebida como un ente “universal” permitiendo que los diversos actores sociales (docentes, psicólogos, trabajadores sociales, padres de familia y comunidad en general) empiecen a contrastar el desarrollo de la infancia a la luz de categorías fijas e inmutables. De manera complementaria, la familia empieza a desarrollar una conciencia pedagógica, una función moral y espiritual que lleva a los padres a buscar una educación que prepare a sus hijos para la vida, consolidando de esta manera el rol de la escuela como agencia complementaria a ella.

La escuela se adjudica las funciones de inculturación, socialización y cuidado social de los niños, lo cual deviene en la institucionalización de un mundo de cosas y valores “infantiles”, mundo que se fortalece durante el S XX, amparado en un sistema social de consumo. Es entonces, en este contexto, en el que el derecho a ser niño se enmarca y legitima, con un tipo de familia y de escuela específica.

A partir de ello uno de los discursos sociales mas extendidos es el referido a la infancia como etapa idealizada. Según Spigel (1998) la identidad de niño se define como condición diferencial y contrapuesta a la del adulto *“un niño es un constructo cultural, una imagen gratificante que los adultos necesitan para sustentar sus propias identidades. La infancia constituye la diferencia a partir de la cual los adultos se definen a si mismos. Es un tiempo de inocencia, un tiempo que se reporta a un mundo de fantasía, no como las realidades dolorosas de las coherciones sociales de la cultura adulta”*⁷. Como se aprecia la

⁷ Citado en Edelweiss (2000)

concepción de Spiegel considera el período de la infancia como libre de conflictos, en contraposición con el mundo adulto, teñido de limitaciones y pesar.

Paralelamente, hacia mediados del S. XX empiezan a surgir nuevas configuraciones familiares. Aumenta el número de hogares desintegrados. Disminuye el número de niños que vive con sus dos padres biológicos; surgen familias conformadas por dos padres divorciados, entre otros. De esta manera, surgen nuevas demandas a la psicología las cuales obligan a hacer frente a temáticas relacionadas con dificultades emocionales, de conducta, así como la influencia del entorno en el desarrollo de la infancia.

Mientras la aparición del niño económicamente inútil, pero emocionalmente invaluable en el orden social empieza a extenderse como el nuevo ideal normativo del niño en cuanto bien exclusivamente emocional y afectivo, la realidad obliga a volver los ojos hacia un contexto donde la pobreza y el trabajo infantil, retratan una situación en la que la visión idílica de la infancia estaría llegando a su final, siendo la realidad latinoamericana una de las más afectadas. A este respecto Sonia Kramer refiere *“hasta hoy el proyecto de la modernidad no es real para la mayoría de la población infantil, en países del tercer mundo donde los niños trabajan y no tienen asegurado su derecho de jugar. Desigualdad y contradicciones es lo que tenemos”*. Es decir la infancia vive una situación paradójica, vinculada a los estilos de vida, pues el “boom” de las producciones académicas, industriales e inclusive legislativas, están dirigidos a un tipo de infancia clase media, urbana, un segmento de las “otras infancias” producto de los modelos económicos que contravienen lo que idealmente proclaman.

A nivel político, es posible relacionar como el análisis de las significaciones de infancia, guarda correspondencia con las formas de actuación del Estado, tanto como con el régimen político dominante, poniendo de manifiesto como el rol del Estado, guarda relación con las concepciones sociales de infancia. Ello se hace evidente en el mundo occidental, donde está muy extendida la autoridad colectiva del Estado, y surgen expectativas en torno a la actuación de este en nombre de los individuos. Del mismo modo, los individuos y sus actividades diarias están implicados cada vez más en la actividad

expansiva del Estado. Estos hechos son consistentes con el mito social del Estado como protectores de la nación y garantes del progreso, lo cual dota de legitimidad a las actuaciones de este, sobre los individuos y la sociedad en su conjunto. Esta significación haría ver la correspondencia con la concepción sobre protectora de infancia fundada en la autoridad parental sobre el niño, al cual hay que amparar.

Los cambios en el significado social de la infancia pueden también ser leídos a la luz de cómo se entiende el progreso nacional a nivel macrosocial. Por ello comprender el progreso nacional como fruto del progreso de los individuos, implica asumir que el desarrollo de los adultos debe estar ligado a las experiencias de la infancia. De esta manera, el reino de la infancia se articula con el bienestar nacional, con la promesa de la futura contribución del niño a la nación en su conjunto. Como resultado, el modelo occidental de sociedad nacional resalta los derechos individuales del ciudadano, la autoridad de las naciones – estado, y la importancia pública de la infancia.

En la actualidad, el debate público acerca del mundo de la infancia y de los niños se mantiene como un tema vigente de los adultos, son ellos los que desde su racionalidad configuran la infancia. Los adultos son quienes advierten el cambio en las condiciones sociales y culturales que les permiten abordar su realidad desde diversas perspectivas tales como los derechos individuales, sus relaciones con la autoridad estatal, la socialización de los niños, su participación social e inclusive los niveles de productividad, pasando por su vinculación con el progreso económico y político. De esta manera, la infancia y los niños se constituyen como asuntos socialmente importantes en los programas públicos nacionales, tanto como en la política internacional.

Para entender la infancia y los niños como un asunto público con resonancia internacional, es preciso identificar otros aspectos inherentes al creciente consenso nacional y transnacional que llevan a reconocer a los niños como humanos, que viven una etapa distintiva del ciclo vital del desarrollo humano, y que por tanto tienen derechos, en cuanto seres humanos y miembros de un grupo social distintivo e importante basado en la edad. De manera complementaria es preciso comprender que la infancia, más que un período, es

una categoría de la historia humana: “*existe una historia humana porque el hombre tiene infancia*”⁸.

De manera complementaria, el impacto de la escuela en este proceso genera nuevas condiciones y consideraciones sociales. La institucionalización educativa de la infancia suscita una nueva identidad social común, la de alumnos, y con ello se empiezan a marcar las diferencias en función de la pertenencia o no a la etapa escolar. Como resultado, la infancia es redefinida social y culturalmente. El cambio en la valoración social, responde a una nueva interpretación de la persona, que debe verse en un ámbito macro sociológico, a la luz del impacto de la escolarización masiva. Como consecuencia, la infancia empieza a vincularse con la autoridad pública a través de la creación de Ministerios de Educación y de la promulgación de leyes obligatorias en materia de escolarización. A saber, la aprobación/desaprobación de la escolaridad, se convierte en un tema público por su significado y en un asunto de alcance nacional por su situación organizativa.

De esta manera, la educación infantil es efecto de una alianza estratégica entre los aparatos administrativos, médico, jurídico, y educacional debidamente justificados por el saber científico, los cuales comparten la finalidad de gobernar la infancia y fabricar un sujeto infantil. Esta alianza estratégica se manifiesta a través de discursos cuya tema central es el niño.

Estas reflexiones pueden contribuir a comprender las prácticas culturales como prácticas de atribución de sentido. A su vez, las prácticas sociales, son prácticas de significado, son prácticas fundamentalmente culturales, enmarcadas en relaciones de poder. Quizás por este motivo es que aún así persista en el imaginario colectivo, una comprensión a nivel microsociedad y fundamentalmente doméstico de la infancia, manteniendo a macro nivel, poca resonancia. Como sostiene Casas “*en los niveles macrosociales la infancia ocupa un espacio social de alto consenso y baja intensidad*”⁹, es decir, paradójicamente, la infancia se mantiene como un concepto que aglutina, pero que no lleva a la acción.

⁸ Kramer (2005)

⁹ Casas (citado en Varios, 2004)

Mas todo lo anterior hace ver que la construcción de la infancia es dinámica, y que conforme se van sucediendo las transformaciones sociales las sociedades van modificando el significado que de ella tienen.

En la actualidad diversos son los factores que llevan a la afirmación de una identidad propiamente infantil que con frecuencia fue negada, impuesta y soslayada, y que supone la conquista de la propia identidad existencial y cultural, individual y social¹⁰. A decir de Casas, pareciera que siguen existiendo fuertes resistencias a aceptar que los niños y las niñas son ciudadanos del presente y no sólo del futuro; son, desde luego, *“nuestro futuro social, pero ciudadanos, personas, sujetos de derecho lo son ahora mismo”*¹¹.

Ser un niño por tanto, no constituye una categoría universal y atemporal, es el producto de aparatos discursivos y lingüísticos, resultantes de una racionalidad moderna de los adultos, así como también de una racionalidad de clase.

La concepción moderna de infancia se erigió en función de un patrón de niños de clase media, bajo criterios de edad y dependencia del adulto propios de esta clase, siendo la dependencia del niño en relación con el adulto, un hecho social y no natural. De la misma forma, todo niño pertenece a una clase, una etnia, un grupo social. *“Los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son una parte del pueblo y de la clase de la cual proceden”*¹². Por lo tanto, en una sociedad desigual, los niños según su contexto, desempeñan papeles diferentes. Mientras unos juegan, para muchos otros el trabajo es impuesto como modo de supervivencia. Por lo tanto, hablar de infancia supone abordar simultáneamente la especificidad del niño y las determinaciones sociales y económicas que configuran su condición; a la par exige reconocer la diversidad cultural y la desigualdad de condiciones tanto como la situación de pobreza de la mayoría de nuestras poblaciones con políticas capaces de asegurar igualdad y justicia social. Ello exige garantizar el derecho a

¹⁰ Fabbroni (1990,64)

¹¹ Citado en: Trilla (2001)

¹² Kramer (2005)

condiciones de vida dignas, derecho al juego, al conocimiento, al afecto así como a interacciones saludables.

De esta manera se ha analizado como los niños son configurados como sujetos sociales e históricos, marcados por las incoherencias de las sociedades en que están insertas, de modo similar a lo que ocurre con los diversos actores sociales.

1.2. Infancia y Estereotipos infantiles.

Aún cuando como señala Steinberg¹³ *“Por desgracia, el estudio de los niños se ha considerado tradicionalmente como un ejercicio de baja categoría en la cultura universitaria”*, es necesario abordarlo pues sus alcances comprenden a un sector demográficamente muy representativo y dada su complejidad, socialmente incomprendido.

Un punto de partida es analizar los diversos estereotipos que se han ido sucediendo en la historia, y que en algunos casos, inclusive conviven en una misma sociedad y momento histórico.

En la medida que la infancia es una realidad configurada en el imaginario colectivo, es importante interpretarla desde el estereotipo en que se la sitúe. En realidad, aún cuando estos estereotipos parecieran haber sido superados, la mayor parte de los mismos ha dejado rastros en el inconsciente colectivo, tendiendo inclusive a combinarse.

¿Un adulto en miniatura?

Esta manera de entender al niño es producto de la Teoría del Preformacionismo cuyos orígenes históricos se remontan al medioevo (siglos XI a XIV).

¹³ Steinberg (2000,20)

Desde este estereotipo a los niños se les atribuye conductas similares a las de los miembros adultos de su sociedad. La edad no es considerada un elemento diferencial, mas bien contribuye al incremento del tamaño físico, y proporciona mayor experiencia. La familia cumple la función de transmitir la herencia y el apellido.

Gillis refiere que esta concepción estuvo más extendida en culturas donde los niños no se alejaban de sus casas para ir a las escuelas, lo cual implicaba una participación total en la vida de los adultos, compartían actividades productivas, espacios físicos, dieta alimenticia, juegos, vestían de manera similar, entre otros.

En otras palabras no existían distingos en las vidas de niños y adultos. Estas se entremezclaban, y confundían, partiendo desde la distribución del espacio. Las expectativas que se tenían del comportamiento del niño, eran semejantes a las que se esperaban de un adulto.

Esta concepción se extendió al siglo XVIII, cuando los biólogos que estudiaban la herencia siguieron considerando al niño como un adulto pequeño (homúnculus) cuyo crecimiento alcanzaba progresivamente las dimensiones del adulto. El resultado: una percepción deformada de la realidad de niño, semejante a un enano.

En el Perú, esta concepción subsiste, especialmente en sectores rurales andinos y algunos sectores urbano marginales en los que se mantienen prácticas que incorporan tempranamente al niño a la dinámica de producción familiar.

¿Con el diablo adentro?

El Puritanismo de los Siglos XV y XVI, destaca la presencia del pecado como algo innato en el hombre. Este reconocimiento trae consigo la disposición “natural” a quebrantar la autoridad divina y con ello hacerse merecedores del correspondiente castigo. La necesidad de salvación divina es ampliamente difundida y ello justifica en gran parte crueles prácticas sociales.

Desde esta perspectiva el niño “hereda” el pecado original cometido por Adán y Eva al haber sustraído el “fruto prohibido” del árbol del conocimiento. Este hecho trae como consecuencia sufrimiento, vergüenza, enfermedad y muerte, así como una alteración de la relación original del hombre con Dios.

Bajo estos supuestos Edmund Burke (1790) revela la necesidad de crear normas restrictivas e instituciones sociales para que los niños aprendan a comportarse apropiadamente y garantizar un orden social respetable, y en este contexto surgen las primeras instituciones educativas cuyo propósito era enseñar a “portarse bien” antes que proporcionar conocimientos. Dickens describe estas características en los pensionados ingleses. Del mismo modo, existen testimonios pictóricos de la época que muestran niños sujetos con cepos y grillos como medidas correctivas que los inducían a obrar correctamente.

Básicamente se trataba de controlar los impulsos primarios, sin la necesidad de comprender la prohibición. Los comportamientos sociales eran modelados mediante castigos ejemplares los que generaban relaciones de desconfianza mutua y un trato distante entre adultos y niños.

En el Perú, expresiones como “muchacho del diablo”, “tiene el demonio adentro” son bastante frecuentes y se enmarcarían en esta concepción. Ello explicaría la extensión del castigo físico, como herramienta “natural” de control del comportamiento así como del ejercicio del poder de la autoridad parental. De esta manera, se “valida” una práctica cultural cuya finalidad es corregir los comportamientos inaceptables a partir del fomento de la obediencia y subordinación.

Al respecto, cabe destacar que el castigo físico no guarda necesariamente correspondencia con el nivel socioeconómico. Los medios de comunicación diariamente dan testimonio de este hecho y revelan el alto nivel de violencia física ejercida sobre los miembros más vulnerables del grupo familiar.

Simbólicamente, la violencia engendrada en las figuras de autoridad a nivel familiar y que son producto del macrosistema social, son volcadas en los niños en primer término, convirtiéndose estos en los “depositarios” de la violencia estructural que aqueja al país.

“...Es mi hijo y puedo hacer con él lo que me plazca”

Una variante derivada de las condiciones sociales y económicas hacían ver al niño como una propiedad o recurso económico. Los niños pertenecientes a las familias campesinas de la Inglaterra del Siglo XVI debían trabajar en los quehaceres domésticos hasta los seis y siete años, y a partir de los nueve o diez años se promovía el trabajo como sirvientes en casas de familias acomodadas.

Los sentimientos de desesperanza y frustración, la poca valía por sí mismos se producían con mucha frecuencia. Es comprensible que al sentirse “propiedad” de terceras personas su autoestima se haya visto afectada. El destino del niño quedaba librado a la voluntad de su superior.

Históricamente Inglaterra debido a la industrialización y a la introducción de una compensación económica a cambio del trabajo, contribuyó a estrechar los vínculos familiares al alargar el período de tiempo en que los niños permanecían en su hogar. Por su parte, en Estados Unidos esta concepción se reflejó en el establecimiento de condiciones de esclavitud de los niños, los cuales pertenecían no a sus padres naturales, sino a sus amos. El alimento, vestido, educación y la propia vida de los niños esclavos estuvieron librados al criterio de los dueños.

Diversos sectores rurales del Perú, coinciden con esta visión donde el niño constituye una mano de obra importante que se incorpora a la dinámica productiva familiar a través de actividades como el pastoreo, la cosecha, entre otras. Del mismo modo, las niñas se inician tempranamente en las tareas del hogar y cuidado de hermanos menores y muchas veces, independientemente del sexo, son dados “en custodia” a compadres a fin de

asegurar niveles mínimos de subsistencia. Al amparo de la supervivencia, se gesta la explotación infantil desde edades tempranas.

Con el movimiento migratorio, y la crisis económica, estas prácticas han ido adoptado nuevas formas tales como el apoyo a actividades comerciales establecidas o ambulatorias, o la temprana incorporación de las niñas al servicio doméstico, entre otras actividades. En otras palabras se espera que el niño y la niña sean sujetos que aporten (o deban aportar) a la economía familiar asumiendo un rol económicamente activo desde temprana edad.

“... como una hoja en blanco”

El Siglo XVII y la Ilustración ofrecieron una concepción diferente. Inspirados en el pensamiento de John Locke (1693) quien sostenía la hipótesis que el niño venía al mundo como una “tabla rasa”, una pizarra en blanco, en la cual la sociedad a través de la educación, moldeaba los comportamientos a partir de la enseñanza de la sabiduría y la virtud. Los aprendizajes quedaban supeditados a las condiciones ambientales y por tanto, se reducía la posibilidad de diferencias entre los sujetos.

Paralelamente surgen los ideales humanos de respeto y dignidad que llevan a cambiar las estrategias de castigo empleadas en la etapa anterior, hacia estrategias fundadas en la recompensa y el elogio. La formación, en este contexto, cumple ante todo una función moral y espiritual. A la par, el descubrimiento de las vacunas, trae consigo la revaloración de la supervivencia infantil.

Este cambio en la valoración, trae consigo un cambio de paradigma. La escuela retira a los niños del mundo adulto y crea espacios diferenciados en función de la edad y de la condición social a la par, como depositaria del saber, consolida su poder sobre la infancia. Estos criterios de organización escolar hermética y compartimentalizada, aún se mantiene vigentes.

“... Un verdadero angelito”

Juan Jacobo Rousseau (1762) en su obra “El Emilio” introdujo el reconocimiento de una naturaleza innata del niño como básicamente “buena”. Para Rousseau, la función de la educación consistía en la satisfacción de las necesidades del niño y la mejora de su predisposición de intereses naturales. La función de los adultos consistía en entender a los niños y apoyarlos en su realización personal.

En su opinión los primeros años debían dedicarse al disfrute de actividades físicas, juegos, fantasía y experiencias inmediatas. Se trataba de fortalecer el juicio independiente a partir de la capacidad de razonar. El Emilio conmocionó a las sociedades europeas, llegando al punto de quemar las obras. La visión humanista, que privilegiaba la naturaleza del niño, el reconocimiento de sus derechos, libertades así como de satisfacción de sus necesidades personales, vulneró la sensibilidad de las sociedades europeas de entonces.

La religión cristiana destacaba la inocencia del niño cuyo estado de pureza lo ubicaría en una posición privilegiada para acceder al cielo. Según Lebovici, la denominada “inocencia infantil” corresponde no a una realidad, sino a una imagen idealizada del niño *“una fantasía proyectada por el adulto”*¹⁴.

Asimismo Edelweiss agrega que una concepción inocente, curiosa, o pura de la infancia no corresponde sino a “mitos” que creamos de ella. *“Un niño inocente nada quiere, nada desea, nada exige, excepto tal vez su propia inocencia”*. Ideas como esta han servido para justificar un cuerpo de conocimiento especializado y prácticas de control sobre los niños. No obstante es válido el aporte de Rousseau en el reconocimiento del niño como único y diferente.

¹⁴ Lebovici & Soulé (1970).

“... una persona en desarrollo”

La evolución de la psicología lleva al reconocimiento de la niñez como una etapa o conjunto de etapas, con determinadas características. La identificación de etapas evolutivas permite establecer habilidades y destrezas de pensamiento, movimiento e interacción social, así como el estado del desarrollo moral y afectivo. La teoría de Darwin, desde la perspectiva biológica, posibilitó asumir al niño como objeto de estudio científico.

La teoría freudiana del desarrollo psicosexual, la teoría de Erikson acerca del desarrollo psicosocial y la teoría cognoscitivista de Piaget son las más conocidas. Todas ellas parten de un principio evolutivo, donde el niño es un ser más primitivo, con necesidades, capacidades y formas de comprender del mundo cualitativamente distintas a las del adulto.

Aún cuando las etapas consideradas en cada teoría son diferentes, todas coinciden en la necesidad de afianzar competencias básicas en la primera infancia.

Con estas teorías se inicia la organización de espacios físicos que respondan a las características de cada etapa. Niños y niñas son organizados por edades homogéneas. La organización escolar varía, las actividades responden a las características de cada etapa. Los ambientes son implementados de acuerdo a las capacidades y necesidades de cada uno de los periodos de desarrollo. El comportamiento infantil se constituye como un fin en sí mismo.

Por su parte la teoría freudiana, aún cuando reconoce etapas o estadios en el desarrollo sexual infantil, parte de la reflexión acerca de ¿qué es un niño? la cual necesariamente remite a las preguntas ¿qué es un padre? ¿qué es una madre?, para hacer conciencia de la dialéctica intersubjetiva propia del ser humano.

Jacques Lacan enfatiza la noción que el sujeto se estructura a partir del otro. Subraya en ella la función inconsciente del lenguaje. Es decir, antes que nazca el niño su

existencia está regida por el lenguaje, desde la historia personal de cada uno de los progenitores, la cual es anterior al acto de la concepción.

El otro es anterior al sujeto, antes de nacer se hablará de él como alguien que es esperado, rechazado o impuesto. El lenguaje es la estructura que precede al ser viviente. El niño antes de nacer “es hijo de”, “nieto de”, posee una ubicación en su entorno familiar, tanto como en el cultural. Se hablará del niño mucho antes que él pueda hablar. Para Lacan este hecho cobra gran importancia, en tanto aquello que sea dicho *“tiene un valor de decreto y determina para ese ser que viene al mundo una cierta posición subjetiva”*¹⁵.

El nombre por ejemplo, constituye un primer significante en la historia personal ¹⁶, sea que este pertenezca al padre, tío, abuelo, o a algún personaje admirado. En otras palabras, es un nombre con historia.

De manera semejante, conforme crece el niño sigue siendo marcado por una serie de significantes “niño inteligente”, “niña lista”, “niño torpe”, “niño travieso”, “niña malcriada” entre otros.

Asimismo, la teoría psicoanalítica remarca la función del deseo. Desde esta perspectiva, todos somos objetos de deseo. Un niño por tanto ocupa un lugar en el deseo de su madre. Deseo y falta, son dos conceptos íntimamente relacionados vinculados a la presencia de las angustias originales en todo sujeto.

Volviendo al concepto de niño, para la madre el niño al nacer tiene una misión *“restablecer y reparar aquello que en la historia de la madre se quedó deficiente o fue experimentado como falta, o prolongar a aquello a lo que la madre tuvo que renunciar”*¹⁷. Desde esta concepción el niño representa para la madre un papel importante

¹⁵ Fisher Angela y Tagle Patricia. Ponencia (1999)

¹⁶ Concepto tomado por Lacan de la Lingüística de Saussure, que alude a atributo simbólicos que se asignan a los sujetos en virtud de su operatividad y de su eficacia .

¹⁷ Fisher Angela y Tagle Patricia. (1999)

en el plano fantasmático: ya está trazado su destino. Lacan emplea la metáfora que el hijo es la “deficiencia de la madre”, deficiencia que recoge a través de los diversos síntomas que manifiesta el niño.

Todas estas corrientes evolucionistas centran la atención en el niño. Desde entonces se diseñan propuestas para cada etapa. Se extiende la institucionalización de los servicios de atención a la infancia, donde la escuela pasa a asumir la inculturación y la socialización. La familia asume desde entonces la educación afectiva y la ético comportamental.

El derecho a ser niño resulta legitimado por la condición de pertenencia a una familia y a una escuela. Como señala Franco Frabboni¹⁸ ser niño implica ser hijo – alumno, es decir una significación impregnada de relaciones de propiedad y poder.

Esta percepción también se mantiene vigente en sectores de la sociedad peruana contemporánea.

“Alguien que está aprendiendo a significar”

Como señalan Fisher y Tagle¹⁹ “con frecuencia se olvida que el niño no es un ser universal, que no existe “el niño”, sino cada uno, cada niño en su particularidad” de esta manera surgen una serie de demandas como la de ser escuchado, atendido en su particularidad, antes ser tomado de manera genérica.

Esta realidad solo será posible en la medida que tanto la familia, como la escuela sean capaces de desinstitucionalizar al niño efectivamente, abriéndose a lo social, incorporando a un niño sujeto de socialización, de conocimiento de creatividad. En otras palabras, la conquista de la identidad social propiamente infantil pasa por destruir o al menos resignificar la identidad de niño-alumno.

¹⁸ Zabalza (1996, 67)

¹⁹ Fisher Angela y Tagle Patricia.(1999)

Si la infancia es una construcción social cabe preguntarse acerca de ¿qué tipo de infancia peruana se está construyendo en la actualidad? ¿en qué medida la pedagogía recupera la diversidad del niño peruano? ¿en qué medida su identidad histórica y social son reconocidas? ¿en qué medida las experiencias de socialización de la sociedad peruana permiten que los niños asimilen e interioricen la escala de normas y valores establecidos y sancionados por la sociedad adulta? ¿en qué medida las necesidades de comunicación, fantasía, resiliencia, autonomía son recuperadas en las concepciones de niño? ¿en qué medida esta construcción de infancia recoge las laceraciones de la sociedad peruana?

Con la declaración de los derechos del niño, la cual data de 1959, surge el reconocimiento del niño como una persona completa, que como tal, interactúa con su entorno de manera competente y merece ser escuchado, respetado, valorado cuya participación aporta a la sociedad en su conjunto. Se pierde la imagen del niño como promesa para convertirse en el niño sujeto de derechos.

Asimismo, como persona es capaz de responder creativamente a diversos retos que su desarrollo y sus circunstancias le plantean, adicionalmente tiene una naturaleza cualitativa y cuantitativamente diferente a la del adulto, presentando necesidades específicas a las que hay que responder.

Es un niño que siente, piensa y procesa sus experiencias acorde a su edad y su etapa evolutiva, un ciudadano que cada día aprende a ejercer o renunciar a sus derechos. En palabras de Tonucci *“El niño es nuestro pasado, un pasado que a menudo se olvida demasiado pronto, pero que nos ayudará a vivir mejor con nuestros hijos y a cometer menos errores si conseguimos mantenerlo vivo en nosotros. El niño es nuestro presente, porque a él está destinada la mayor parte de nuestros esfuerzos y nuestros sacrificios. El niño es nuestro futuro, la sociedad del mañana, el que podrá continuar o traicionar nuestras opciones y nuestras expectativas”*²⁰

²⁰ Tonucci (2005)

En suma, se trata de recuperar lo que Fabbroni denomina el niño homérico impregnado de conocimiento y creatividad, *“Un niño que ya no tiene nada de tolemaico (ya no es el “centro” del prejuicio y las supersticiones de los adultos) sino que se ha convertido en niño copernicano, la laicidad de la razón y la libertad de la fantasía”*²¹.

En esta misma línea, agrega que esta nueva concepción de infancia demanda al menos tres nuevas experiencias educativas fundamentales: la primera vinculada con la incorporación-participación del niño en los ámbito de su territorio de vida, es decir, el pueblo-barrio-región; la segunda relacionada con la satisfacción de aquellas necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a sustraer y a negar a la infancia (comunicación, fantasía, exploración, construcción, movimiento, autonomía); por último la socialización como proceso de asimilación e interiorización de la escala de normas y valores, propios de la sociedad adulta.

En suma, la infancia, sus representaciones, sus códigos, e identidades, son efecto de un proceso complejo de definición, dependen de un conjunto de posibilidades que se conjugan en determinado momento de la historia, son organizados socialmente y sustentados por discursos no siempre homogéneos que están en permanente cambio. Son modelados al interior de relaciones de poder y representan intereses manifiestos. No existe por tanto una concepción estandarizada de infancia, sino éste es un concepto que ha de ser revisado a la luz del entorno circundante.

1.3. Medios de comunicación y construcción social de las edades. La desmitificación de la infancia.

Francesco Tonnucci (1998) refería que el siglo pasado podría ser considerado como el siglo del niño, dada la difusión del reconocimiento y defensa de sus derechos fundamentales así como la vasta investigación psicológica desplegada. No obstante, ni los congresos, ni los tratados internacionales y demás acciones desarrolladas a favor del niño

²¹ Fabbroni (1996, 69)

libran a este de la crisis de la infancia contemporánea signada por “*el terror del peligro enfrentado en soledad*”²².

La realidad de hijos únicos y como tales, víctimas de dedicación excesiva así como de extremas demandas por parte de los padres; lleva a que cada vez sea mayor el número de niños que se quedan en situación de “prisioneros en su casa – fortaleza” donde se les encierra como medida preventiva de defensa frente a un medio hostil, del cual tempranamente el niño aprende a sospechar y desconfiar. En este contexto, surgen nuevas “nanas y maestros”: la televisión y los medios de comunicación, los cuales por su capacidad seductora resultan una ayuda genuina, económica y eficaz. El niño recibe información, en soledad, sin posibilidad de diálogo y se transforma en un poderoso demandante ante sus padres, quienes movilizados por la culpa de abandono, tienden a adquirir productos como medida de compensación. De esta manera, el niño se convierte en un consumidor por excelencia, y blanco de la publicidad.

El consumo de medios de comunicación ha vulnerado el modelo tradicional de sociedad llegando a alterar todas las actividades sociales, culturales, económicas inclusive las propias operaciones mentales. Las instituciones escolares, otrora instancias de cuidado y aprendizaje social de la infancia, han sido desplazadas por los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La televisión, videojuegos, los periódicos y revistas, la publicidad, la playa y los partidos de fútbol se asumen como nuevos espacios pedagógicos, donde el poder se organiza y despliega.

De esta manera, los medios de comunicación alteran la cotidiana convivencia social: individual, familiar, profesional, comunitaria y social en las esferas pública y privada haciendo que lo mediático sea considerado como algo fundamental, perfilando dependencias mediáticas múltiples y generando nuevas formas de analfabetismo. Esta alfabetización demanda “el desarrollo de una destreza básica para negociar la propia identidad, los valores y el bienestar en la hiperrealidad empapada de poder”²³.

²² Steinberg (2000, 17)

²³ Steinberg (2000,23)

Los acontecimientos y fuentes tradicionales de información, centrados antes en las escuelas, han sido reemplazados por ellos.

Las instituciones y las funciones de ellas en la sociedad han variado. Surge la cultura de la imagen, fundada en la sensación y la emoción. La imagen adquiere el carácter de referente principal de lo real, y dado su carácter seductor, entra en contraste con la palabra, que apela a la argumentación y a la razón. El vínculo esencial entre los sujetos sociales y su entorno ha sido modificado.

De esta manera, los medios de comunicación se constituyen como "enormes fábricas" de construcción del presente; un presente realista que desmitifica a los padres y su autoridad, donde el sentido y valor del tiempo se trastocan y donde lo presente, e inmediato son asumidos como valores sociales.

La infancia contemporánea configura de manera distinta el sentido del espacio (sentido de lo próximo/ lejano) concluyendo en un desplazamiento del modelo de vida y del modo del saber.

Las empresas comerciales se convierten en instancias productoras de cultura infantil popular la cual a su vez, produce una "nueva infancia" que se encuentra sub representada en los medios, dando la imagen de demográficamente débil, pero económicamente muy poderosa por su capacidad de consumo.

Los medios al trabajar con los imaginarios individuales y colectivos representan los deseos inconscientes, y por ello, no dejan de ser un ámbito de expresión de lo colectivo, así como un espacio para construir y hacer comprensibles las relaciones sociales al organizar e institucionalizar las formas de comunicación colectivas. Ello no implica desconocer su naturaleza imperativa en tanto ejercen presión (órdenes, consejos o ruegos) a fin de lograr que el receptor actúe como el emisor dispone (explícito o implícito). A la par, cumplen una

función manipuladora de emociones y sensaciones produciendo en las personas efectos subliminales.

El niño, dadas las exigencias de la actual realidad contemporánea, frecuentemente se enfrenta a los medios de manera solitaria y autónoma, por lo tanto, sin censuras. Los padres no más controlan las experiencias culturales de los hijos, y con ello pierden la orientación de los aspectos formativos, tanto como de la visión del mundo.

Frente al mundo escolarizado donde el conocimiento es dosificado, secuenciado y adecuado a la realidad “infantil”, se abre un mundo infinito en posibilidades, seductor y fundado en el placer.

Los niños ven el mundo como es: cruel, crudo, difícil, placentero, incierto o más bien, como las empresas comerciales se los presentan. Como consecuencia, la infancia como etapa de inocencia se ha visto debilitada por el acceso de los niños a la cultura popular a través de los medios, esta nueva infancia es más incrédula *“es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a ver lo que les ocultó durante siglos (...) la pequeña pantalla, les expone hoy los temas y los comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles”*²⁴.

El consumo de medios ha ido generando nuevas identidades y sensibilidades: la de los ciudadanos consumidores y, en el caso de la infancia, esta nueva identidad se refleja en la de niño consumidor. Parafraseando a Marshall McLuhan “nos convertimos en lo que consumimos”. La identidad del consumidor se forma en la interacción del niño con su ambiente. El conocimiento del discurso de los medios, la emulación de personajes, la interiorización de los valores promovidos en ellos, entre otros, forman parte de esta nueva identidad.

Paralelamente, el temprano acceso a los medios ha ido configurando en los niños pequeños, nuevas formas de interacción sobre su realidad y nuevos aprendizajes los cuales

²⁴ Martín Barbero (2002)

son producto de la denominada pedagogía cultural. La diferencia básica es que estos no son aprendizajes del mundo escolarizado, son aprendizajes del mercado, los productos, el consumo, y son liderados por las empresas comerciales *“El mercado ha sabido aprovechar la situación, convirtiendo al niño, al adolescente y al joven, en el gran actor del consumo que es hoy”*²⁵, *“los pedagogos y los artífices de política mas influyentes son los productores de cultura infantil de las empresas comerciales norteamericanas”*.²⁶

De manera complementaria, los medios transmiten y perpetúan estereotipos de los grupos sociales afectando en mayor o menor grado las percepciones de los miembros de un grupo, de los grupos y de las relaciones intergrupales.

En palabras de Steinberg²⁷ *“la pedagogía cultural “ha hecho sus deberes”: ha producido formas educativas que tienen un éxito enorme, cuando se juzga sobre la base de su propósito capitalista (...) utilizando la fantasía y el deseo, han creado una perspectiva de la cultura de finales del siglo XX que se mezcla con las ideologías empresariales y los valores del libre mercado”*, el niño vive, piensa y siente lo expresado por las empresas comerciales en los medios, máxime cuando ellos le sirven de compañía permanente, son principal fuente de información y reiteran de manera continua sus mensajes. ¿Qué repercusiones puede esto traer a nivel moral, político, social y educativo? ¿La única salida posible será la sanción a los mismos? ¿Qué hacer frente a ellos? Sin lugar a dudas será preciso estudiar el currículo de las empresas comerciales así como el impacto social y político que de este se deriva.

Imposible es pensar en la autoexclusión como alternativa de solución. Excluir a los niños de los medios sería un equivalente a privarlos de su propia realidad. Entonces ¿será posible integrar la cultura mediática a la cultura escolar y viceversa?

²⁵ Martín Barbero (2002)

²⁶ Steinberg (2000,24)

²⁷ Steinberg y Kincheloe (1997,18)

Comprender la cultura infantil vigente se constituye en un imperativo. La cultura infantil no está aislada de la cultura del adulto, aquello que se aprueba o rechaza de la vida cotidiana, aquello que se encuentra en el inconsciente individual y colectivo, forma parte de ambas culturas. Por ello se trata más bien de develar lo que hay detrás de las empresas comerciales, poniendo al descubierto las huellas del poder que dejan los productores de cultura infantil así como sus probables efectos en la mente de los niños. *“La cultura infantil de los medios la dictan los intereses comerciales, los márgenes de beneficios son demasiados importantes para preocuparse por el bienestar de los niños”*²⁸.

Steinberg refiere que las grandes corporaciones comerciales, en la experiencia norteamericana, poseen un currículo, encargado de legitimar y colonizar la mente de niños y adultos. La cultura infantil representada en el currículo de las corporaciones, suele ocultar aspectos de la realidad tales como la segregación racial, pobreza infantil, desocupación, entre otros, creando una suerte de conciencia cívica “light”. La capacidad que estas empresas tienen en relación a la producción de información y entretenimiento las dota de un poder y credibilidad fuera de cuestión máxime cuando los padres de familia han perdido control sobre las experiencias culturales de los hijos, y con ello la función que cumplían en el desarrollo de los valores y la visión del mundo.

Enfrentamos una generación mediática digital. El elevado consumo medial y tecnológico plantea un estudiante con otro perfil, con mayor tiempo para el ocio, que demanda el empleo de estrategias interactivas, habituado a códigos del lenguaje multimedial propio de la cultura de la imagen, sensible a las formas perceptivas, con necesidad de autoafirmación personal y social, con mayor autonomía, menor tolerancia y necesidad de mayor conciliación.

Para ello los profesionales de la infancia requieren en primer término, estudiar la dinámica del poder, dado el poder de la cultura infantil a fin de comprender las acciones infantiles desde una perspectiva diferente. A la par, el estudio de la cultura popular infantil,

²⁸ Steinberg (2000,24)

revela, en alguna medida, lo que perturba de la propia vida cotidiana y que subyacen en la subconciencia individual y colectiva.

La “infancia postmoderna”²⁹ obliga a una redefinición del niño, ante un niño hedonista, consumidor, que elige y prefiere, que al no ser producto de una conducta al amparo del adulto, enfrenta y relativiza la autoridad del adulto.

No mas los niños se ven a si mismos como los ven los adultos, su autopercepción se asemeja mas a la de otro adulto, que a la del niño pequeño y ello debido al acceso de los niños a la cultura popular de fines del siglo XX , a la par generan conflicto con las principales instancias encargadas de la socialización infantil *“el acceso infantil al mundo adulto por los medios electrónicos de hiperrealidad ha pervertido la conciencia de si mismos de los niños contemporáneos como entidades incompetentes y dependientes. Esta percepción de si mismos no se compagina bien con instituciones como la familia tradicional o la escuela autoritaria, basadas ambas en una concepción de los niños como seres incapaces de tomar decisiones por si mismos”*³⁰

Esta infancia postmoderna ha debilitado las bases conceptuales/ curriculares/ administrativas de la escolarización. Hoy mas que nunca la institución escolar está en crisis. El proceso pedagógico asume un nuevo desafío, enfrentar la lucha interna del niño entre deseo y poder, entre culpa y ansiedad, y de este modo desarrollar su conciencia crítica y ayudarlos en su proceso de constituirse como ciudadanos.

Si el sistema escolarizado no es mas el espacio de información, este debiera constituirse como el espacio de elaboración de significados, comprensión e interpretación de la hiperrealidad presentada en los medios. Los niños nutridos de la cultura popular requieren desarrollar un pensamiento crítico así como la capacidad para el autoanálisis, a fin de que comprendan lo que motiva el consumo mediático y a partir de este reconocimiento, puedan autorregularlo. Por su parte los docentes, demandan capacitación y

²⁹ Steinberg y Kincheloe (2000,30)

³⁰ Steinberg y Kinchloe (2000,30)

competencia en las destrezas que le permitan comunicarse, pensar críticamente, resolver problemas, trabajar en equipo, fomentar el diálogo y la interactividad aprovechando las posibilidades tecnológicas actuales.

Se trata de fomentar la enseñanza del lenguaje de los medios tanto para disfrutarlos, como para hacer de ellos canales de expresión, privilegiando al hombre y la formación humana a partir de un abordaje de ellos como un factor de enriquecimiento y no como productores de empobrecimiento cultural.

Esta labor demanda una intervención personal y colectiva de la sociedad en su conjunto. El poder desarrollado por las empresas comerciales en los medios, se instala y fortalece desde la complicidad de los diversos actores sociales que asuman esta función como parte de su responsabilidad civil.

1.4. Hacia una redefinición de la cultura infantil en el Perú.

Para Mannarelli en el Perú existen antecedentes de naturaleza histórica que explican la forma de entender la infancia los cuales estarían vinculados a procesos tradicionales que han afectado la estructura familiar, tanto como la interacción entre el mundo público y privado, en el marco de una estructura social caracterizada por el comportamiento heterónomo, la fragilidad de las instituciones sociales, el caudillismo, el tutelaje, entre otros: *“el mito de la familia como célula básica de la sociedad ha tenido consecuencias negativas en términos de propuestas para pensar el problema político de la infancia, de su formación y de su orientación”*³¹. Ello hace ver la necesidad de reflexionar acerca de los vínculos que han venido desarrollando los hombres y mujeres peruanas en el devenir histórico, así como acerca de la forma cómo éstos interactúan con la definición de las identidades sexuales y el comportamiento socialmente esperado de los integrantes de las familias peruanas.

³¹ Manarrelli (2002, 14)

Del mismo modo, es pertinente analizar el lugar que ocupa el niño en la estructura familiar peruana, contrastándolo con el comportamiento social, a fin de revelar si estos comportamientos guardan relación con el ejercicio de la autoridad estatal. Ello podría ayudar a identificar el nivel de reconocimiento y presencia que tiene el niño en la política estatal pública.

El microcosmos familiar refleja las relaciones del macrocosmos social. La dinámica de los vínculos familiares es similar a las relaciones entre el estado, las instancias públicas, y la sociedad civil.

En la realidad nacional el actuar estatal históricamente se ha mostrado negligente ante su responsabilidad para regular las desigualdades dentro del grupo familiar, fortaleciendo la actitud dominante de los representantes del poder en la familia, situando en clara desventaja a niños, y mujeres constituyéndose como víctimas de violencia familiar, (física o sexual). Este hecho contribuye a legitimar, el castigo físico, y mantenerlo como una práctica social que se acepta, en algunos medios se justifica, y en otros no alcanza a producir ninguna resonancia emocional o política. Aún cuando existen normas que lo sancionen, estos excesos muchas veces concluyen precozmente con la vida de un sinnúmero de seres humanos.

De esta manera, los vínculos entre lo público y lo privado, y el ejercicio del poder entre ambos guardan relación con las prácticas sociales. Es decir, éstas se nutren de las formas en que lo público interactúa con lo privado y del ejercicio de poder entre ambos y viceversa. Por lo tanto, no existe un mundo familiar o escolar al margen de este hecho.

Por su parte, la iglesia y las fuerzas armadas, como instituciones tutelares presentes en el imaginario colectivo, comparten una organización y principios de naturaleza jerárquica donde el sexo masculino ha ejercido históricamente el poder y donde el ejercicio de la autoridad y las jerarquías han llevado a la obediencia y sumisión de los miembros más débiles.

La iglesia como institución social contribuye a afirmar este comportamiento social “*El discurso público laico se ha resistido a asumir el papel regulador del comportamiento entre hombres y mujeres, entre adultos y niños y ha delegado a la iglesia católica buena parte del control de esos vínculos*”³². Ello llevaría a explicar por qué la iglesia católica sigue teniendo una reconocida ascendencia en prescripciones relacionadas con la sexualidad, así como en el establecimiento de las relaciones familiares.

De manera complementaria, la cultura de la hacienda patriarcal y paternalista, tiene como principios la obediencia, la protección, y la necesidad de tutela, presentando como “natural” el intercambio de protección y sustento, a cambio de sumisión y trabajo no remunerado. Ese es el tema central que dota de sentido a los patrones de autoridad y de afecto y al enfoque de infancia que se asume socialmente.

Por otro lado, es ampliamente reconocido el rol de las emociones en el ser humano como referente básico para la supervivencia, por ello “*Pensar la infancia también pasa por entender la cultura emocional de una sociedad*”³³. Las pautas de crianza, estilos de alimentación, las formas de interaccionar con el niño, el cuidado de su cuerpo, la calidad e intensidad de los vínculos entre adultos, y de estos con los niños, van definiendo al niño como sujeto. A este respecto cabe anotar que en el Perú actual conviven pautas de crianza democráticas con aquellas más autoritarias, y que ello genera muchas veces falta de coherencia y conflictos en torno al uso de la violencia física y psicológica al interior de la institución familiar, así como al desarrollo de las sensibilidades en la sociedad en su conjunto.

La cultura emocional de la sociedad peruana, es compleja y varía de acuerdo a la multiplicidad de realidades y condiciones étnicas, históricas, políticas, entre otros factores.

En la comprensión de la familia peruana, no debe dejarse de lado el hecho frecuente de una figura paterna idealizada y ausente, frente a la presencia de una figura materna

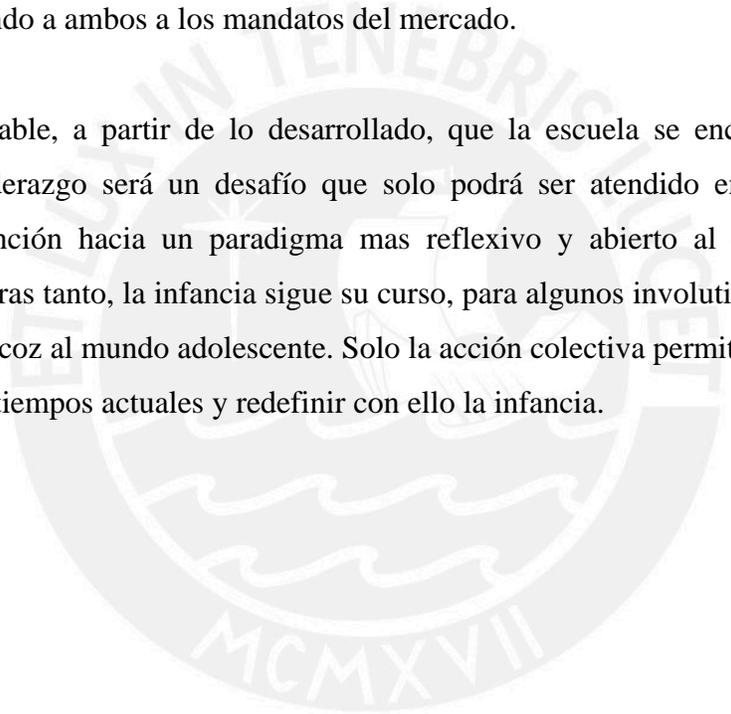
³² Mannarelli (2002:15)

³³ Mannarelli (2002, 20)

minusvalorada que además asume toda la responsabilidad de la manutención familiar. Informalidad, vejación, irresponsabilidad, sumisión, podrían ser en muchos casos la causa que dio origen a varios tipos de familia que subsisten en el Perú.

Este itinerario ha tratado de explicar como la infancia no es una condición natural, dada, y menos unívoca, sino mas bien la resultante de un conjunto de configuraciones históricas que llevan a explicar los modos de comprender el nacimiento de una nueva infancia, una infancia postmoderna donde la revolución de las comunicaciones han cumplido, sin pretenderlo, un rol democratizador en las relaciones de poder entre niños y adultos, sometiendo a ambos a los mandatos del mercado.

Es explicable, a partir de lo desarrollado, que la escuela se encuentre en crisis. Recuperar su liderazgo será un desafío que solo podrá ser atendido en la medida que reformule su función hacia un paradigma mas reflexivo y abierto al entorno social y mediático. Mientras tanto, la infancia sigue su curso, para algunos involutivo, de un ingreso cada vez más precoz al mundo adolescente. Solo la acción colectiva permitirá enfrentar las paradojas de los tiempos actuales y redefinir con ello la infancia.



CAPÍTULO 2

EL ESCENARIO MEDIÁTICO Y LA MÚSICA.

Sin música, la vida sería un error
Nietzsche

2.1. Configuración del escenario mediático actual.

Como se señaló en el primer capítulo, la realidad vigente ha creado nuevos escenarios culturales.

Mientras la escuela mantuvo la hegemonía del poder y del saber legitimada por la autoridad concedida por las familias, mantuvo liderazgo académico y reconocimiento social. En la medida, que la educación centralizó saber y poder en instituciones con espacios físicos claramente definidos, reservó el control del conocimiento y la difusión del mismo. La irrupción de los sistemas de comunicación desplazaron esta centralidad de la información hacia nuevos espacios perdiendo con ello el dominio del conocimiento, y como consecuencia, el poder y valoración social que le habían sido atribuidos.

El escenario mediático actual está caracterizado por la presencia tecnológico /mediática: fibra óptica, información digitalizada, ordenadores, que llevan a experimentar la realidad virtual como un referente básico, cuyo código comunicativo se da en un lenguaje audiovisual. A decir de Castells, “*se ha creado un supertexto y un*

metalenguaje que integra en un mismo sistema, las modalidades escrita, oral y audiovisual de la comunicación humana”³⁵

Paralelamente en él las fuentes de saber se multiplican, expanden y difunden, generando nuevas formas de aprender basadas en la autonomía, la seducción y la exploración, y con ello la difusión de una nueva cultura, mas egocéntrica. Como consecuencia, *“el sistema mediático, (...) desarrolló y consolidó el imaginario (...) imaginario que tuvo como destinatario colectivo un público amplio y disperso, pero como sujeto protagonista del mismo, un sujeto personal e individualista que fue, poco a poco, consolidando lo que se ha denominado la cultura del yo”³².*

El desarrollo de los sistemas de comunicación, ha generado nuevas narrativas, bajo la forma de comunicaciones mediáticas. Medios, comunicadores y audiencias elaboran mensajes que comparten a manera de enunciados o de modos de enunciación que se constituyen en usos sociales aprendidos y recreados por la sola condición de ser parte de un universo mediático- relacional, y es desde esta experiencia social que se producen la cosmovisión y los sentidos.

A saber de Chillón (2000), este medio ambiente simbólico anima a los agentes comunicativos a desarrollar sus discursos sobre el acontecer social, de conformidad con moldes y modos de configuración narrativa asentados en la tradición, llevando a constituir lo que él denomina cultura mediática³³ la cual, desde los diversos discursos *“se teje mitopoéticamente. Se trama, se urde como mithos: fábula, relato, figuración”*. Tres son las premisas que llevan al autor a sostener esta afirmación. De un lado, el hecho que la cultura mediática posee un carácter eminentemente narrativo donde tiempo, espacio y causalidad se articulan en los diversos relatos individuales y colectivos. En segundo lugar, el imaginario de la cultura mediática se alimenta de repertorios temáticos asentados en la tradición cultural precedente. Y por último, tanto la cultura mediática como la tradición de la que se nutre, revelan modelos o facultades inscritos en las posibilidades y límites antropológicos propios de la condición humana.

³⁵ Gallego (2001)

³² Pérez Tornero (2000,23)

³³ Expresión acuñada por Chillón que hace alusión a *“una cultura mediada por organismos e instituciones industriales (media) de elevada complejidad organizativa y técnica, así como por comunicadores y públicos que ponen en juego un ingente acervo de modos de actuación, relación, figuración, enunciación y recepción”*.

Adicionalmente, según el mismo autor, la cultura mediática fomenta la estetización general de la vida, destacando en cualquier hecho (costumbres, política, información, publicidad, cuidado del cuerpo, sexualidad, economía, guerra, educación, entre otros) la importancia de las sensaciones, y las apariencias. Es decir, una estética considerada no como vía de acceso sensible al sentido o a la trascendencia, sino mas bien al “hechizo” de los sentidos.

Del mismo modo, en esta cultura mediática, el registro de información, posibilitado por los distintos canales tecnológicos, lleva a almacenar y objetivar la memoria social sustituyendo la tradición oral que llevó a familias y grupos sociales a registrar hechos, por medios y mediaciones comunicativas propias de la época, de esta manera, los recuerdos son mediados por las posibilidades tecnológicas y registros mediáticos que se disponga y no como habitualmente se había venido dando, desde la significación o valoración social que de ella se tenga. De esta manera la organización de la memoria, y de las proyecciones colectivas constituyen un componente de esta nueva cultura.

De manera complementaria, Chillón sostiene que el mundo simbólico del hombre es obra de la figuración y la creación de la realidad humana y que estas figuraciones a su vez, son fruto de múltiples influencias que se derivan de matrices arquetípicas. De esta manera, las expresiones del imaginario individual y colectivo responden a arquetipos de la imaginación humana (la rebelión contra la naturaleza, el deseo destructor...) e implican modos de ver, decir y actuar: *“los arquetipos genéricos, precisamente porque preforman el imaginario colectivo, tienden a configurar también la actuación del individuo y la colectividad. Son, en puridad, géneros de la acción personal y social”*. En suma, existen ciertos esquemas antropológicos de carácter inconsciente que subyacen a los diversos relatos y se adaptan a los patrones de figuración y narrativas propias de cada época y de cada lugar, llevando a que dichos relatos se describan a través de diversos medios tales como poemas, cuentos o leyendas, noticias de la radio o prensa escrita, programas de televisión, multimedia, entre otros.

Levy y Kerchkove, acuñan el término cibercultura comprendiéndola como la tercera era de la comunicación el cual se constituye como escenario tecnológico de la producción cultural cuyas posibilidades de interacción simbólica son cada vez mas apreciadas y donde la ilusión –o la nueva realidad- que se crea, se convierte en el sentido último *“las culturas virtuales son mediaciones entre cultura y tecnología y constituyen sistemas de intercambio simbólico en redes virtuales mediante las cuales se configuran sentidos colectivos, formas de representar lo real y nuevas sensibilidades”*³⁴. Más aún, el ciberespacio se constituye como el nuevo escenario de la comunicación, la cultura y el quehacer humano. A su vez este ciberespacio está caracterizado por la hipertextualidad, la conectividad y la interactividad.

Asimismo, en este nuevo contexto la información es la materia prima. Se trata de tecnologías para actuar sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso de las revoluciones tecnológicas previas. De esta manera, la información, depurada y comprendida, y asumida como conocimiento, se configura como símbolo de poder que trasciende el ámbito cultural y alcanza dimensiones socioeconómicas en el escenario mediático *“el conocimiento en sí mismo resulta ser no sólo la fuente de poder de más calidad, sino también el ingrediente más importante de la fuerza y de la riqueza. En otras palabras, el conocimiento ha pasado de ser un accesorio del poder del dinero y del poder del músculo, a ser su propia esencia.”*³⁶

De esta manera la presencia tecnológica ha adquirido niveles tales que llevan a redefinir al hombre contemporáneo desde la tecnología, esto es, la evolución del “homo sapiens” al “homo videns” (Gianni Sartori) y de este al “homo digitalis” (Terceiro, 1996). En otras palabras, el permanente accionar del hombre con la tecnología lo habrían llevado a modificar su entidad, capacidades e interacciones humana, e inclusive las formas de estructurar su pensamiento *“los niños, adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en una revolución cultural y tecnológica que contextualizar de manera distinta sus hábitos ante la vida, permitiéndoles percibirla desde una óptica de unidad y simultaneidad francamente inéditas”*³⁷. Todo ello produce un cambio en la lógica y

³⁴ Hopenhayn (2002)

³⁶ Toffler, (1990:41)

³⁷ (Alvarez y otros, 1994)

estructura comunicacional que pasa de una comunicación lineal y no interactiva, a una comunicación no lineal marcadamente interactiva.

Esta revolución ideológica lleva a Pérez Tornero a sostener que *“se empieza a hablar con propiedad de construcción social de la realidad”³⁸*. En otras palabras, los sistemas de comunicación han ido configurando una realidad cultural, que aunque no es tangible, constituye un referente cultural básico.

Como se mencionó anteriormente, nuevos códigos comunicativos, nuevos lenguajes, se configuran como la esencia de la cultura emergente *“no vemos la realidad como es, sino como son nuestros lenguajes. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura.”*. De esta manera, tecnología y cultura se imbrican dinámicamente de manera que *“condicionan la percepción, la sensibilidad y en general la cultura de una sociedad”³⁹*.

En el caso de los niños, estos han iniciado un largo y apasionado frenesí por las computadoras y otros productos tecnológicos, llegando a emplearlos en casi todas las actividades cotidianas (escribir, dibujar, comunicarse, obtener información y jugar) pudiendo aseverarse que *“muchos niños se han dado cuenta de que se sienten más a gusto con las máquinas de lo que se sienten con sus padres y profesores”⁴⁰*. La envergadura de estos modos de relación y su significatividad merecen ser analizados con visión prospectiva pues vienen afectando progresivamente el proceso de socialización. Es comprensible que si la socialización pasa por la interacción tecnológica, la convivencia social se vea cada día mas debilitada, que las conductas intolerantes se vayan afirmando, lo que a la postre genera que la relación con los objetos y la tecnología resulte mas gratificante que con personas.

Aún cuando estos recursos suelen actuar como motivadores sobre los alumnos, el mal uso de las herramientas podría generar un estado psicológico en el que el alumno necesite una “sobre estimulación” para actuar. Si el aprendizaje se ha convertido en un

³⁸ Pérez Tornero (2000,18)

³⁹ Pérez Tornero (2000,21)

⁴⁰ Papert (1995:11), citado en Gallego (1999)

elemento determinante del éxito o del fracaso de la vida laboral, a más capacidad de aprendizaje más capacidad de buenos resultados.

Nuevos procesos, nuevas máquinas... que modifican las cosas que las personas hacen. Nuevos modelos, nuevas modas... que obligan a cambiar la forma en que las personas tienen respecto del trabajo.

El nuevo contexto, dominado por los medios y las comunicaciones se está encargando de generar la mayor parte de los aprendizajes socialmente importantes, y con ello desplazando a las instituciones socializadoras tradicionales (escuela y familia) en su posición hegemónica, en relación al saber y a la visión del mundo. El ecosistema comunicativo de la industria cultural de masas consolidó un sistema educativo ad-hoc a la misma. Al variar el nuevo ecosistema comunicativo, el sistema escolar entra en crisis.

Pérez Tornero⁴¹ registra la relación del ecosistema comunicativo con el sistema educativo haciendo ver los niveles de correspondencia entre los diversos sistemas.

Ecosistema comunicativo Industria cultural de masas	Sistema educativo Industria cultural de masas	Ecosistema comunicativo /educativo en la Sociedad red
Centralidad de la información	Gestión burocrática centralizada	Dispersión en difusión y control de la información.
Rigidez de la programación	Rigidez de los currícula	Flexibilidad y optatividad en la educación.
Modelo difusionista	Modelo instruccionista	Modelos educativos interactivos y constructivistas.
Estandarización de los productos	Normalización de sistemas de aprendizaje	Diversificación y personalización de oferta educativa.
Regulación nacional de la información, con Progreso en la internacionalización	Control nacional del sistema	Internacionalización y globalización de la oferta educativa
Pasividad del consumidor	Potenciación de memorización de contenidos	Búsqueda de interacción y participación del aprendiz.

⁴¹ Adaptado de Pérez Tornero (2000,33)

Paralelamente el orden social registra una nueva situación social: globalización del mercado y del comercio, y consiguiente deslocalización de la producción. Asociado a este orden social se fortalece el orden ideológico neoliberal.

Los medios de comunicación, las ciudades, modas, los pares, se constituyen como los sistemas educativos modernos. El lenguaje audiovisual y el lenguaje de la informática conforman los nuevos lenguajes creando un desfase entre lo que demanda el entorno social y lo que ofrece el tradicional espacio educativo.

La lectura icónica, da paso a la escritura en imágenes y con ello el surgimiento de una nueva comprensión, de una nueva racionalidad lingüística y semiótica, que a su vez demanda nuevas habilidades y competencias comunicativas.

La apertura a la manipulación y construcción de imágenes mediante procesos digitales posibilita la creación de realidades virtuales y con ello un mundo ideal y artificial, que si bien no existe en la realidad concreta, provoca efectos similares a los producidos en contextos reales.

La posibilidad de que los ordenadores se conviertan, en todos los medios actuales permiten que el alumno pueda elegir con toda facilidad el medio a través del que quiera recibir la enseñanza. La interactividad posibilita la manipulación de la información de manera que esta pueda ser presentada desde diferentes perspectivas: en texto, en imagen, en gráfico, desde atrás, desde adelante, desde dentro, desde fuera, pudiéndose reunir conceptos importantes de diferentes fuentes. Paralelamente se abre la posibilidad de construir un modelo dinámico de una idea a través de su simulación.

La disponibilidad de recursos de tratamiento gráfico de la imagen ha posibilitado el acceso a un sinnúmero de personas abriendo paso a nuevas formas de abstracción fundadas en los íconos. La hipermedia permite combinar múltiples lenguajes que confluyen y fortalecen la autonomía que induce su manejo. La aparición de los medios de comunicación y las TIC han dado el pase de una cultura letrada a una cultura de pantallas.

Las nuevas comunidades educativas están relacionadas con el ciberespacio, las telecomunicaciones, internet, dando lugar a una nueva inteligencia de sistemas mediáticos e informáticos, estructurando la cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes. Tal como señala San Martín (1995)⁴², muchos intercambios cognitivos, especialmente en aquellos nativos de la cultura actual, aparecen ahora mediados por alguna tecnología, la interacción depende más de los esquemas simbólicos y la percepción visual, que de la motora. Por este motivo, el contacto físico, concreto, pasa a un segundo plano. Lo social es básicamente experimentado desde lo mediático. Con ello se reafirma como las nuevas mediaciones, al incorporar nuevos lenguajes, y nuevas competencias afectan la vida cotidiana, la cultura, la educación, y la economía.

Si la escuela se mantuvo como una institución cuyo aprendizaje político llevó a compartimentalizar a la infancia y segregarla de acuerdo a su clase social desde las primeras experiencias educativas; esta segregación en nuestros días, adquiere un nuevo matiz dado por el acceso a las Tecnologías del Información y Comunicaciones (TIC), el cual se constituye como la nueva forma de segmentación de la infancia postmoderna. En virtud de ello, Mariano Narodowski reivindica la aparición de nuevas infancias, marcadas por el acceso tecnológico.

Desde su perspectiva, existe una infancia “hiperrealizada”, a partir de la cual este segmento poblacional, vive en función de una “realidad virtual”, mediatizada por el Internet, los video juegos y demás posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Esta realidad se desarrolla al interior de una cultura mediática que exige satisfacción inmediata. En un sentido, esta infancia trasciende la división social de clase en tanto permite una relación democrática, fundada en el principio de libertad de acceso, libertad de elección, toma de decisiones, autonomía.

Pero esta infancia hiperrealizada no alcanza a todos y tal es el caso de importantes sectores de la infancia, como es el caso de la infancia peruana, que viven una realidad “desrealizada”, al margen de la tecnología, pero difícilmente al margen de los medios de comunicación.

⁴² Citado en: Aguaded

De esta manera, en la medida que la desigualdad de ingresos limiten el acceso a las redes informáticas y medios audiovisuales donde la producción de conocimientos circula y se renueva, se va afirmando una brecha digital entre niños habituados al manejo interactivo y aquellos de escasos recursos cuyo acceso a lenguajes informáticos y tecnológicos es mucho más restringido, lo que a la larga va incrementando las posibilidades de mantener (en el mejor de los casos) su condición de pobreza.

Frente a ello y como señala Hopenhayn, una esperanza puede ser la velocidad de difusión en densidad televisiva y radial, así como la difusión y uso de cabinas públicas de acceso a internet en América Latina, especialmente en Perú, que permitirían elevar los niveles de conectividad y las nuevas formas de aprender.

En síntesis, todos estos cambios conducen a una auténtica revolución social que pueden ser percibidos como generadores de crisis. Crisis Comunicacional, dado el carácter ambiguo y contradictorio de la nueva realidad mediático comunicativa, no obstante, los individuos vivencian un éxtasis comunicacional, asociado a una revolución de las comunicaciones. Ha surgido, señala el autor, *“una nueva era de procesamiento de la comunicación, de conocimiento y producción de saber”*, el saber ha sido despersonalizado. La comunicación se ha convertido en una forma de organización del mundo que trasciende los medios y marca las interacciones entre las personas, aún así, más individuos experimentan sentimientos de soledad.

Crisis en el manejo de la información, al vivenciarse una *“Hipertrofia tecnológico informativa”* que genera acumulación y mercantilización de la información. Crisis de la racionalidad, ante la extensión de la relatividad como categoría que desplaza las certezas absolutas y que en palabras de Vattimo darían lugar a lo que él denomina *“pensamiento débil”*.

Crisis en la orientación colectiva. La vivencia ahistórica ha dado lugar al pragmatismo como forma de vida y pensamiento, conduciendo a la sobrevaloración del presente, desvalorización/ desconocimiento del pasado y falta de visión de futuro.

Como se ha visto, el nuevo escenario mediático afecta la percepción del mundo, la socialización y la historia colectiva.

Los niños protagonistas de esta realidad mediática, como nativos de la misma, han asumido estos nuevos códigos y sensibilidades convirtiéndose en actores centrales del consumo tecnológico y medial, cuyo principal referente es el consumo, conformándose una espiral peligrosa entre publicidad, medios y consumo al cual acceden sin tamices, en función de sus propias elecciones y preferencias.

2.2. La música y su impacto en la comunicación e interacción humana.

La música es un fenómeno único, que nace desde que existe el hombre su necesidad de expresarse, de proyectarse y de interactuar con otros. Trátese de una canción de cuna, un himno religioso, o una balada, la música siempre servirá para comunicar pensamientos, emociones y estados de ánimo. En ella se proyecta la naturaleza humana en toda su extensión.

La música tiene a través de los siglos una misión social semejante a la que desempeñan las demás artes dentro de la sociedad de cada momento histórico. La obra de arte constituye un medio de comunicación entre el artista y el conjunto de personas de una colectividad. La música, es inalienable a toda organización humana, a toda agrupación socializada: apareció tempranamente en la historia de la humanidad, y acompaña al hombre desde tiempo inmemorial. En ocasiones, su presencia es simbólica y hasta anecdótica, pero en otras se hace imprescindible; la voz y /o los instrumentos se congregan para orquestar el momento señalado.

Thayer Gaston sostiene que la música es “*una necesidad de todas las culturas*”, una forma de tradición en la que están presentes elementos sugestivos, persuasivos y a veces obligantes. A través de ella es posible expresar todo tipo de experiencias, directa o indirectamente. La música existe porque existe el hombre, quien se apropia de ella e integra a su propia existencia conformándose como una producción sonora indisociable del ser humano que se produce en todo tipo de organizaciones sociales y culturales “*la música es la esencia de lo humano, no solo porque el hombre la crea, sino también porque él crea su relación con ella*”⁴³.

⁴³ Thayer Gaston (1992,35))

La música es fecunda, refleja sensibilidad y serenidad e integra las diversas dimensiones humanas. Ella proporciona un conjunto de componentes sensoriales, motores, emocionales y sociales que se integran mediante la acción común ejerciendo un poder socializador que estimula el sentido de pertenencia y de cohesión social y promueve el deseo de acercamiento *“la música compromete al individuo de modo tan completo y singular que se siente la proximidad del otro y se alivia la soledad dolorosa (...) es la expresión poderosa de la interdependencia de la humanidad”*⁴⁴. Este sin lugar a dudas es un aspecto central que pone de manifiesto como la música, por su carácter holístico conduce a las personas a integrar una serie de comportamientos y formas de comunicación, especialmente no verbales. Por esta razón, ante una experiencia musical grupal muchas personas comparten gestos, gritos, abrazos, entre otras formas de contacto, que las lleva a experimentar una comunicación muy intensa. Es justamente esta atracción sensorial y grupal la que favorece el contacto social y la comunicación con el medio.

Desde la filosofía, Nietzsche⁴⁵ reconoce en la música la justificación del mundo que expresa la esencia de toda vida, considerándola la mayor expresión del arte, al tratarse de un arte sugerente, arte del tiempo, de la intuición, de la interpretación constituyéndose, de manera similar a la filosofía, en el corazón de la cultura. Para este autor, la música es una categoría del espíritu humano, constante y eterna en la historia del hombre.

La música devela la sociedad pues constituye una actividad sintética que refleja cuanto existe en una sociedad: los valores, problemas, y expectativas de un grupo humano.

Posee una dimensión histórica, en la medida que guarda estrecha relación con el contexto en el cual es producida, y este a su vez mantiene una dialéctica con la producción musical *“La música es modelada por la cultura pero a su vez influye en esa cultura de la cual forma parte. Es comportamiento humano, estructurado, siempre*

⁴⁴ Thayer Gaston (1992,15)

⁴⁵ Nietzsche (1951)

*según un ritmo, a veces melodía y armonía. Debe estar de acuerdo con los elementos de su sociedad*⁴⁶.

Cada cultura desarrolla su propia música y cada persona aprende y gusta de la música de su cultura, que decodifica y comprende. La música se aprende en el entorno social y cultural en el que vive la persona y va *“formando parte del legado de saberes que la colectividad trasmite de generación en generación”*⁴⁷.

Al respecto, Jorgensen⁴⁸ sostiene que mediante la enculturación musical se desarrollan ciertas capacidades y destrezas musicales en los miembros de determinada colectividad y a la vez se comprenden los contextos sociales, políticos, económicos, artísticos, religiosos donde tiene lugar la experiencia musical. De esta manera, el conocimiento musical se integra al resto de la experiencia vital constituyéndose en un referente básico en la configuración de las construcciones.

El desarrollo de la sensibilidad, el gusto o las preferencias musicales no es casual. A este respecto, y en relación a los diversos estilos musicales e inclusive a la adquisición del sentido tonal, Hargreaves afirma que ambos aparecen íntimamente relacionados con la pertenencia a determinados contextos (familia, sociedad, cultura). Lo mismo ocurre con el desarrollo musical el cual responde también a variables del contexto *“(…) el medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo”*⁴⁹.

De otro lado, la música es fuente de cohesión social, de acercamiento y de sentimiento de pertenencia, y se halla asociada a los rituales de manera casi universal. Para ello basta con analizar cómo los rituales sociales que marcan eventos vinculados a la supervivencia de una cultura siempre han estado acompañados de música, tal es el caso de la unión de parejas, la siembra y cosecha, los rituales fúnebres, entre otros. Del mismo modo, los rituales religiosos mantienen esta misma característica y sea con motivo de alabanza, súplica o perdón, la música juega un rol importante en ellos *“En*

⁴⁶ Thayer Gaston (1992,41)

⁴⁷ Vilar (2004)

⁴⁸ Citado en Vilar (2000)

⁴⁹ Citado en Vilar (2000)

*casi todas las culturas la música y la religión se hallan unidas con el fin de constituir una defensa contra el miedo y la soledad*⁵⁰, de allí su influencia.

A la par, la música puede ser comprendida como un lenguaje, con un código, una literatura, ortografía, jerga y otros usos de cualquier lengua. Siendo su principal característica el que esté esencialmente dirigida a las emociones, radicando en ello su naturaleza comunicativa sugestiva, distanciándose de esta manera del lenguaje hablado en la medida que *“si fuese un absoluto significar, dejaría de ser música”*⁵¹. En su lugar, ésta reviste un carácter enigmático *“toda ella es enigma y evidencia a la vez”* o dicho de otra manera *“el carácter enigmático, bajo su aspecto lingüístico, consiste en que las obras dicen algo y a la vez lo ocultan”*⁵². Adorno agrega que la música es semejante al lenguaje en tanto que sucesión temporal de sonidos articulados, pero a la vez la distingue atribuyéndole una condición teológica *“su idea es la figura del nombre divino. Es oración desmitologizada”*⁵³.

De manera complementaria, Adorno (2000) refiere que la música es conducida por el camino de interminables mediaciones, dadas a partir de un contexto que es el que le da significado. Por lo tanto, el contenido musical, es todo aquello que subyace a la gramática y la sintaxis musical.

Malarriga, por su parte plantea que el lenguaje musical se ha elitizado, siendo necesaria su recuperación *“Los miembros de nuestra cultura utilizan constantemente el lenguaje verbal en su función comunicativa, pero no ocurre lo mismo con el lenguaje musical. Este se siente más lejano y se ha llegado a crear una distancia que hace que no se perciba como un medio de comunicación, sino como producto elaborado y culto destinado a grupos reducidos”*⁵⁴.

Por su parte Della Casa, analiza las funciones de la música y las organiza fundamentalmente en tres aspectos, cada uno de los cuales se halla vinculado a una dimensión del desarrollo humano.

⁵⁰ Citado en Thayer Gaston (1992,43)

⁵¹ Adorno (2000,27)

⁵² Adorno (2000,20)

⁵³ Adorno (2000,26)

⁵⁴ Malagarriga y otros (1999,23)

A nivel de dimensión cognitiva, este autor precisa que la música puede cumplir diversas funciones. En primer lugar, cumple una función informativa, en tanto constituye un vehículo de información del ambiente mediante el cual se revelan eventos o acontecimientos del mundo. Al implicar manejo de un código de comunicación común permite la decodificación del mensaje sonoro tanto como su codificación para producir otro mensaje sonoro. Si la música es empleada como símbolo de un personaje, o de una situación y se produce una asociación emotiva y cognitiva, intrínseca al contenido musical, la función se torna Identificativa. Otro es el caso de la Función Descriptiva, la cual reside en la transmisión de significados que le permiten describir una situación del aspecto sonoro.

La Función Discursiva tiene que ver con lo que trasmite la música y cómo se trasmite. Es decir, comprender la música como un discurso social, el cual adquiriría significaciones distintas dependiendo de diversos aspectos tales como el “formato” o género musical (baladas, technocumbia, festejo, reggae...); el lenguaje; la forma o estructura melódica; y el contenido (popular, infantil, religiosa, deportiva, de protesta, entre otras).

Cada género musical, desarrolla un discurso que le es propio, y aún dentro de este discurso, pueden haber variantes. Por ejemplo, el discurso de las baladas se encuentra vinculado a temáticas relacionadas con la relación de pareja, sus alcances y conflictos; pero este discurso es esencialmente diferente al del vals peruano de los años 60, dado que aún cuando ambas comparten el tema amoroso, este último representa mas bien un enfoque dramático y fatalista. La función discursiva cobra sentido en la medida que responde al contexto histórico-cultural de una época. Las temáticas también se ven afectadas por “modas” en función de melodías y arreglos armónicos enmarcados en una estética musical específica, propias de un momento histórico concreto.

Para Della Casa, la dimensión afectiva de la música se refleja en dos funciones: como reguladora de estados interiores constituyéndose en una válvula de escape que equilibra los estados internos, llegando en algunos casos a cumplir una función catártica e inclusive, provocar, desajustes sociales. La otra función afectiva es la

comunidad, en la cual destaca el componente social y supone adhesión a determinados valores; y configuración de una identidad social. Desde esta perspectiva la música integra el patrimonio cultural de un grupo humano; revelando sentimientos de pertinencia cultural surgidos por diversas razones étnicas; etáreas, filiación política, deportivas, militares, entre otros.

La última dimensión señala por Della Casa es la pragmática, la cual distingue dos funciones: Instrumental al comportamiento, en tanto promueve determinados comportamientos; y la otra como correlativa a la acción, función mediante la cual la música hace las veces de soporte de acciones. Usualmente se halla asociada a la tradición cultural. Todas estas funciones ponen de relieve diversos usos sociales de la música en la sociedad.

No es posible evaluar el impacto sin detenerse a analizar las respuestas que las personas generan ante la música que escuchan.

Como se mencionó anteriormente la experiencia musical es holística, dado que el ser humano es una unidad indivisible, por ello los efectos de la música comprenden reacciones de diversa índole que comprometen al ser humano en toda su extensión. Esto explica por qué es imposible dissociar los efectos en función de su naturaleza (fisiológica o psicológica). Mas bien revela cómo ambos efectos se retroalimentan y potencian mutuamente.

A este respecto, es difícil precisar si la música produce inicialmente un efecto emocional que suscita una resonancia física, o si el efecto es físico y la resonancia afectiva, en todo caso pone de manifiesto que se da una interacción recíproca entre ambos. En esta línea, Susan Langer y Humberto Maturana reconocen que la base de la emoción, se encuentra en una excitación nerviosa, es decir reconocen que las emociones poseen un ascendente de naturaleza biológica, lo cual no significa que nieguen la influencia de la emoción en la conducta, mas bien advierten que el impacto inicial de la música se produce en el sistema nervioso, y ello es lo que origina la emoción.

Adicionalmente, es pertinente precisar que las respuestas a una experiencia musical son complejas, y generalmente responden al carácter convencional de la música tanto como a variables culturales, es decir, a un patrón ligado a lo que la música expresa, llevando en ocasiones a alcanzar la condición de obligante. Mas aún, y como se señaló anteriormente, el desarrollo de gustos y preferencias constituyen un aprendizaje cultural, donde la oferta de los medios de comunicación aparece como un elemento clave para su desarrollo.

En el caso de sociedades multiculturales, como es el caso de la sociedad peruana, se aprecia como la segregación social se manifiesta a través de determinados géneros y estilos musicales. Similar es el posicionamiento social de la música de los sectores emergentes, la que de manera paralela va ascendiendo socialmente, conquistando audiencias de los géneros musicales de su preferencia y teniendo mas presencia en los medios de comunicación. Dicho de otro modo, la aceptación de determinados estilos musicales pasa por la condición de a quienes representa simbólicamente⁵⁵.

Al actuar sobre los tres niveles del yo: el ello, el yo y el superyo, la experiencia musical induce a conductas de diversa índole, muchas veces instaladas en el inconsciente individual o colectivo, siendo este un aspecto que no debe descuidarse en tanto moviliza instintos, pasiones, acciones y exaltaciones sublimes que muchas veces no son previsibles. Por lo tanto, puede llegar a expresar toda la gama de las experiencias del hombre por su relación con estos tres niveles de su personalidad. Cabe destacar, que estos efectos se enmarcan siempre en la historia personal de cada ser humano, es decir, las reacciones que moviliza se hallan vinculadas a la propia historia, por ello las respuestas varían en cantidad y calidad.

Desde la perspectiva de Juliette Alvin los efectos de la música pueden ser organizados en dos tipos: los psicológicos y los fisiológicos, reiterando que ambos, se corresponden mutuamente. Mas aún, la música puede ser entendida como una

⁵⁵ Es el caso de la techno cumbia, versión moderna de la otrora música denominada chicha. Ocurre lo mismo con el huayno, y otros géneros musicales tales como el rock heavy metal que representan sectores de la sociedad que no están vinculados a las figuras de poder político o económico.

combinación de elementos subjetivos y objetivos, a la par, cabe anotar que la música solo gatilla lo que subyace a la persona.

Tomando estos aspectos como marco de referencia se describirán inicialmente, aquellos efectos físicos que se generan ante una experiencia musical.

Uno de los efectos físicos mas frecuentes, es la respuesta a manera de reflejos espontáneos involuntarios, especialmente cuando se trata de música muy rítmica. De manera espontánea y casi automáticamente las personas tienden a “marcar el ritmo” con movimientos de pies, percutiendo con los dedos o lapiceros, con palmadas, entre otras conductas. El ritmo como elemento organizador de la música, establece un orden temporal y la dota de energía, constituyéndose en un elemento impulsor. El ritmo regular, monótono, adormecedor evoca el balanceo de la madre para hacer dormir al niño, sorprendente similitud que la mayor parte de la música de los adolescentes tiene en cuanto a regularidad con los ritmos de la vida prenatal e infantil⁵⁶.

De otro lado, la altura del sonido impacta en el Sistema Nervioso Central pudiendo llegar a producir dolor físico. En este mismo sentido, los frecuentes contrastes y disonancias demandan un permanente ajuste del sistema nervioso, pudiendo llegar a alterar la conducta de la persona.

La producción de efectos galvánicos en la piel, logran que muchas veces ante determinado tipo de música la piel se erice y aumente o disminuya la conductividad eléctrica al producirse cambios en la resistencia eléctrica de la epidermis.

Paralelamente la música puede motivar cambios en el ritmo o regularidad circulatoria o en el proceso respiratorio, en la medida que los esquemas rítmicos y secuencias musicales producen estados de tensión y relajación y estos aceleran o retardan los procesos circulatorios, respiratorios, la digestión y el propio metabolismo.

Del mismo modo, la música puede inducir a actos corporales, estimula la acción muscular, y puede generar fuerza física.

⁵⁶ Thayer Gaston (1992,37)

El soporte rítmico, se constituye simbólicamente en el soporte físico y emocional pudiendo llegar a sostener esfuerzos que requieren de dominio muscular y motor por prolongados periodos de tiempo.

También la música puede afectar el metabolismo debido a la secreción de diversas hormonas, asimismo, puede llegar a producir cambios en el sistema inmunológico.

Recientes investigaciones sostienen que ella puede modificar la actividad neuronal especialmente en aquellas zonas del cerebro vinculadas con la emoción. También destacan que ella favorece la actividad cerebral completa. Por ejemplo Frackowiack halló que el cuerpo calloso del cerebro, se encuentra mas desarrollado en los músicos. Asimismo, que el número de conexiones neuronales en los músicos es mayor, potenciando el aprendizaje y la creatividad. El lóbulo temporal de la corteza cerebral es más marcado en los músicos, por lo que desarrollan más el lenguaje. En la Universidad de Munster, Alemania, se ha puesto de manifiesto que si hay estímulo musical a edades tempranas, hay mayor desarrollo cerebral.

Otros estudios sostienen que inclusive ella puede ejercer poder terapéutico pudiendo ser empleada para reducir el uso de sedantes hasta en un 50%, lo que podría equivaler a 2.5 miligramos de valium. En la actualidad, el uso terapéutico en nuestro medio⁵⁷ se ha extendido especialmente en el tratamiento de niños con cáncer, comprobándose que dado su efecto relajante, los efectos secundarios asociados al empleo de la quimioterapia, se reducen.

Rauscher y Shaw, 1993, en la Universidad de California, a partir de pruebas de audiciones musicales previas al desempeño de exámenes, concluyen lo que mas tarde es denominado como “el efecto Mozart”, atribuyendo a la música de dicho autor la cualidad de potenciar la inteligencia humana. Aún cuando estas investigaciones no son

⁵⁷ Tales experiencias se vienen desarrollando en el Hospital Edgardo Rebagliatti , tanto como en el Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas, llegándose a comprobar la reducción de nauseas y vómitos como producto de la aplicación de quimioterapia.

concluyentes generó todo un impacto que ha provocado la aparición de una serie de recursos bibliográficos y sonoros con el fin de estimular los procesos intelectuales.

De manera similar a los efectos fisiológicos, la música produce también efectos psicológicos los cuales provienen de lo que ya existe en la persona. La música se constituye en el elemento impulsor de una conducta, sentimiento o estado de ánimo, presente en la persona. Las respuestas por tanto recogen una condición presente, no la crean. Asimismo, estas respuestas guardan relación con la capacidad del intérprete y del oyente para comunicarse e identificarse con ella.

Un primer efecto psicológico, es la Comunicación. La Música es un medio de comunicación, de contacto con el medio físico y social y está revestida de significados propios de cada entorno cultural *“no puede haber comunicación musical si no es en un contexto social en el que existen una serie de convenciones que dan valor a determinadas combinaciones sonoras”*. Mas aún, *“cada cultura selecciona, del espectro general de todos los fenómenos sonoros presentes en la experiencia de las personas comunes, sólo una parte para asignarles un status de “sonidos musicales” mientras que otros son excluidos”*⁵⁸. Se trata de una comunicación no necesariamente mediada por la palabra. Por tanto su decodificación reside mas en el orden emotivo, que en el racional. La música constituye un tipo de comunicación profunda, íntima, una forma de comunicar las emociones de manera sugerente. Esta cualidad la distingue como una forma de comunicación no verbal, pero no por ello menos efectiva. Cabe destacar que la supervivencia y el desarrollo recaen en gran medida en la naturaleza comunicativa del ser humano. Una brecha en la comunicación, produce enfermedad (soledad y desajuste) pudiendo llegar, en casos extremos, a producir la muerte, de allí su poder y valor.

Un segundo efecto es la Asociación, la cual pone de manifiesto el poder evocativo de la música mediante el cual se establecen vínculos con acciones pasadas de éxito o fracaso generando una “historia musical” que queda enmarcada en la memoria. El poder evocativo puede extenderse llegando inclusive a adquirir carácter senso perceptual (colores, olores, sabores). También puede conducir a desvirtuar la percepción

⁵⁸ Citados en : Vilar (2000)

del tiempo y el espacio. Cabe destacar que este poder evocativo básicamente reside en lo imaginado “*en realidad no es tanto la música en sí misma, sino los ensueños a los que da origen*”. Al tender puentes entre lo real y lo irreal, entre lo consciente y lo inconsciente, puede llegar a constituirse en un sustituto imaginario de la acción o del movimiento.

De manera complementaria, la música se constituye como un recurso de auto expresión y liberación emocional mediatizado por la experiencia estética que guarda correspondencia con los niveles intelectual y educativo.

Como recurso auto expresivo posibilita el descubrimiento y exploración de uno mismo y con ello el auto conocimiento. La emoción es una reacción dinámica a ciertas experiencias y requiere una salida. En este sentido la música previene la inhibición y la represión al traer a la conciencia emociones profundamente asentadas, proporcionando la vía de descarga. De esta forma, ayuda al oyente a explorar y descubrir su mundo interior contribuyendo al conocimiento de sí mismo.

Por último, para fines de la presente investigación cabe destacar la Identificación, el cual se presenta como uno de los efectos psicológicos más importantes especialmente durante la primera infancia, Tal como sostiene Grinberg “*los procesos identificatorios producen cambios en las estructuras internas más profundas que afectan la realidad interna del self y la organización interna de yo o del superyo*”. En este sentido, cabría preguntarse si la identificación, como efecto psicológico de la música y a través de las canciones, puede o no producir cambios o modificaciones profundas en la estructura de la personalidad.

La identificación⁵⁹ es un concepto central y básico para el desarrollo y organización de la personalidad, un proceso mediante el cual el sujeto se constituye y se transforma asimilándose y apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de los seres humanos de su entorno. Al identificarse, una persona “extiende” su identidad dentro de alguna otra persona, “se presta” la identidad del otro, fusiona o confunde su

⁵⁹ Grinberg (1976)

personalidad con la del otro. Mediante ella, el hombre atribuye significaciones reales (hechos), o simbólicas.

Freud la entiende como la forma mas primitiva de enlace afectivo con otra persona, a partir de la cual se establece una corriente de simpatía entre el sujeto y el objeto permitiendo situarse en el lugar del otro para comprender su pensamiento y su conducta. En esta medida, la identificación guarda estrecha relación con el aprendizaje (asimilación de gestos, actitudes, emociones). Es por este motivo que al observar los “aprendizajes” que generan muchas canciones podemos observar que estos trascienden el discurso lingüístico y “musical” llegando a influir en la moda de vestir, los gestos, movimientos y probablemente, los gustos, las creencias y los sistemas de valores.

Como proceso, la identificación es fundamental en la formación del yo, y del superyo, por lo tanto del carácter y de la identidad. A través de ella se expresan rasgos de personalidad.

La Identificación es básicamente un mecanismo de carácter inconsciente e interdependiente puede producir modificaciones perdurables *“en la medida en que las identificaciones son específicamente modificaciones estructurales del yo, llegan a conformar la estructura básica de la persona”*.

En el caso de la experiencia musical, la identificación puede darse en relación con determinados estilos o géneros musicales; temas; intérpretes; tanto como con compositores.

En suma, niños, jóvenes y adultos quedan expuestos a los efectos del proceso de identificación, especialmente cuando en realidades como la nuestra, amplios sectores de la población carecen de elementos que les permitan enjuiciar la música que se oye, baila y entona.

Escuchar música deja entonces de ser una acción que se limite a “salvar la soledad dolorosa”, que divierta o alivie el stress. Escuchar música se convierte entonces en una forma de ir configurando la subjetividad y la historia personal y colectiva.

Cabe destacar que la influencia de la música a nivel grupal es mucho mayor. Debido a su poder integrador, la música fortalece el sentido de pertenencia y la identidad social. Asimismo, en la medida que promueve una atmósfera de libertad, puede llegar a debilitar barreras sociales posibilitando múltiples interacciones individuales y grupales.

Por estos motivos, disfrutar con la música es esencialmente una experiencia social, pública, que comparte ciertas conductas, propias de normas que evolucionan constantemente. Al ser una entidad dinámica, es clave en el análisis de procesos sociales. En esta línea la música se constituye como la expresión simbólica de una cultura.

De esta manera, la resonancia grupal potencia los efectos, llevándolos a una suerte de contagio. Las conductas que promueve indistintamente pueden ser de carácter armónico o de desorden, de dominio o de descontrol. Los individuos en la búsqueda de aprobación y aceptación social dependen de los grupos. Mas aún, el efecto masivo lleva a la audiencia a desvirtuar la realidad confundiéndola con la fantasía en la medida que los mecanismos de control han sido liberados "*...además, los individuos de una multitud experimentan una voluptuosa sensación al entregarse ilimitadamente a sus pasiones y fundirse en la masa, perdiendo el sentimiento de su limitación individual...*"⁶⁰

Lo mismo se hace extensivo a la búsqueda del prestigio social donde los juicios que se tienen de determinados estilos musicales, perfilan preferencias que se relacionan directamente con las figuras de referencia más que con la estética apreciada.

Esta comunicación musical con el medio se inicia aún antes de nacer, desde el cuarto mes de fecundación el feto experimenta una serie de experiencias musicales, que van configurando los saberes musicales previos con los que ya viene dotado el recién nacido y que es fruto del registro de los diversos eventos sonoros y musicales experimentados aún antes de nacer. Por ello una vez producido el nacimiento, el niño ya cuenta con un archivo sonoro y musical que identifica, tanto como el timbre vocal de su madre. Bayless y Ramsey, tanto como Hargreaves registran abundante

⁶⁰ Freud (1999-2002,23)

información al respecto destacando como desde la edad temprana se inicia el desarrollo de gustos y preferencias musicales. En esta misma línea, el método Susuki promueve las audiciones musicales durante el embarazo, como parte de las bases de la educación musical que el niño iniciará posteriormente. Don Campbell, por su parte detalla el Efecto Mozart, el cual llega a constituirse un best seller, desarrollado a partir de una experiencia realizada con grupos de escolares que optimizaron sus niveles de rendimiento cuando estos estuvieron asociados a audiciones de composiciones de Mozart. En otras palabras, esta forma de comunicación humana alcanza a todas las personas aún antes del nacimiento y tienen impacto a diversos niveles en los grupos sociales.

A nivel rítmico y vocal el recién nacido experimenta una serie de necesidades que son comunicadas a los adultos a través del llanto, elemento precursor del canto de acuerdo a Ruth Fridman, en la medida que este varía en intensidad, ritmo, duración, y timbre, de acuerdo al tipo de atención que el niño demanda. Para Fridman y Hargreaves, tanto el llanto como las vocalizaciones por el componente comunicativo que encierran, constituyen los orígenes del canto vocal.

Como expresión comunicativa, el llanto, asociado al movimiento son fuentes de aprendizaje de los elementos musicales y llegan a conformar una suerte de lenguaje no verbal, con una función social y cultural. En otras palabras, el llanto concebido como la expresión musical primaria cumple un rol social comunicativo, cuyo código es comprensible para los actores sociales involucrados, y aún cuando el mensaje adopta una forma pre verbal, no es por ello menos efectivo.

De manera similar a la adquisición del habla durante la primera infancia, si hay un ambiente estimulante la experiencia musical sigue un proceso de experimentación sincrética y descubrimiento de los elementos musicales secundarios. Los niños experimentan la música y vivencian un conjunto de sensaciones que les produce bienestar. La manifestación de esta complacencia se da a través de recurrentes balanceos, aplausos, emisión de sonidos vocales diversos, cantos, risas, entre otros. De esta manera transcurre el desarrollo musical el cual corre paralelo al desarrollo humano. Las respuestas motrices de atención, sonoras ante estímulos musicales, se van enriqueciendo en cantidad y calidad dependiendo del estímulo que reciba el niño.

En relación al desarrollo musical Welch advierte que existen diversos aspectos que lo impulsan tales como la predisposición biológica e intelectual, y las experiencias que brinda el entorno sonoro. Gardner, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, identifica la inteligencia musical como un tipo de inteligencia específica.

En resumen, las investigaciones en el campo demuestran que determinadas capacidades musicales siguen pautas de desarrollo similares y las personas de todas las culturas cuentan con un conjunto de aptitudes musicales innatas cuyo desarrollo depende de factores culturales tanto como educativos.

2.3. La música ¿producto cultural o de consumo?

Como señala Adorno, la música entre muchos otros, es un bien de consumo, una industria cultural en el que se relacionan de manera recíproca productores y consumidores.

El carácter como mercancía se afirma en razón de la correspondencia entre producción industrial y consumo comercial de música. Este uso comercial es una de las principales fuentes que alimentan el consumo musical en el mundo occidental acumulando billones de billones de dólares a lo largo de todo el mundo que proceden del pago de regalías por concepto de uso de música en tiendas, en publicidad, y la comercialización de diversos productos musicales⁶¹.

El empleo de la música en la publicidad comercial (captando la atención, transmitiendo mensajes de manera explícita o implícita, actuando como recurso mnemotécnico, creando disposiciones emocionales); su influencia en la ambientación de locales comerciales y el aumento del consumo; son claros ejemplos de cómo la música se ha convertido en una herramienta de marketing y un bien de consumo. Appelbaum⁶² sostiene que el 89.3% de los comerciales televisados a nivel internacional, consideran la música como el elemento predominante. El fundamento de esta situación recaería en

⁶¹ García Canclini (1999) sostiene que entre 1981 y 1996 sólo el mercado musical ascendió de doce mil a cuarenta mil millones de dólares, donde el 90% de los mismos están concentrados en cinco *majors*: BMG, EMI, Sony, Warner y Poligram Universal.

⁶² Citado en Hargreaves (1997, 269)

tres conceptos claves: condicionamiento clásico, implicancia emocional⁶³ y la noción de encaje musical⁶⁴.

Como señalan North y Hargreaves, el interés por la música aumenta dramáticamente a partir de 1980, fecha en que se incrementan una serie de estudios relativos a la función que esta cumple en los anuncios publicitarios, y el desarrollo de creencias y actitudes en torno a los beneficios y atributos de las marcas anunciadas. Como se comprobó, la información captada por el consumidor no radica tanto en los atributos propios del producto cuanto en la respuesta afectiva que genera la campaña publicitaria. Debido a este motivo, las campañas publicitarias refuerzan y se focalizan en los sentimientos positivos que generan el consumo de tal producto, antes que profundizar en sus características objetivas. Esta respuesta es interpretada por Hargreaves como condicionamiento clásico. Dicho de otra manera, al relacionar un producto (estímulo condicionado) con una determinada pieza musical (estímulo no condicionado) se produce una asociación entre ambos y consiguientemente se desarrolla el gusto por el producto (respuesta condicionada). Este efecto se produce inclusive cuando la atención a la música no es directa. El agrado / desagrado por determinada música empleada en el comercial influye en la selección del producto. No obstante, este es un tema sobre el cual se sigue investigando.

La implicancia emocional por su parte, reconoce dos rutas en el proceso de persuasión; una central y otra periférica⁶⁵. En la ruta central, las actitudes se forman a partir de la consideración de información relevante de las características del producto. En la ruta periférica las actitudes se forman sin pensamiento activo acerca del producto y sus atributos, en su lugar se produce una asociación del objeto con señales positivas o negativas (mecanismo de condicionamiento). La persuasión a través de la ruta central ocurre cuando la persona tiene *motivación, oportunidad y habilidad* para procesar o elaborar información acerca del producto, ello conduciría a un alto nivel de compromiso con el producto. En el caso de la ruta periférica, el condicionamiento actúa de manera más directa y ante un bajo nivel de compromiso,

⁶³ Traducción libre del término *Involment*

⁶⁴ Traducción libre de la expresión *Musical fit*

⁶⁵ Petty (1983) citado en Hargreaves (1997,271)

los factores periféricos (la música por ejemplo) entran a tallar en la toma de decisión del consumo del producto.

La noción de “encaje” musical tiene que ver con la resonancia de los mensajes, el significado comunicativo que una pieza musical puede tener. Es decir, la música puede ser efectiva en los comerciales cuando comunica información y significado, tanto como afecto.

La investigación de los efectos del uso de música en las tiendas llevan a introducir la necesidad de crear “atmósferas” en los espacios comerciales, donde entran a tallar diversos elementos tales como luz, diseño, olores, música; llegando a demostrar que existe un marketing musical que puede afectar la probabilidad de compra; la lealtad a una marca; la sensibilidad ante el costo del producto, y las respuestas a nuevas marcas. De esta manera la música misma es asumida como un producto de marketing.

Desde otro ángulo, se reconoce que la actividad de consumo, guarda relación con los niveles de ruido que mantiene un local comercial. Un determinado nivel de ruido, aumenta la actividad de acuerdo a la intensidad del sonido y afecta el *tempo* de las acciones, es decir, la velocidad de las compras guarda directa relación con el volumen del sonido. En el caso de restaurantes, se comprobó que las personas aumentan su consumo cuando se emplea música suave y lenta en la ambientación, solicitan mas comida, toman más bebidas y dedican más tiempo a la sobremesa.

También se han desarrollado diversos estudios relacionados con las conductas de compra y afiliación llegando a constatar que la música interviene en la selección de determinados bienes, es decir potencialmente influye en la adquisición de productos. Asimismo, se ha comprobado que la música puede ser capaz de atraer consumidores a determinado entorno comercial.

El estudio de la relación entre música, tiempo de espera, y conducta del consumidor concluye que la música influye en la percepción que se tiene del tiempo. Por ejemplo en el caso de los modos de mayores, se constató que ellos influían en la

percepción de la duración; la cual se prolonga cuando se emplean modos mayores, dado que ante modos menores, la percepción de la duración se acorta.

Por último el estudio desarrollado por Zullo (1991)⁶⁶ demostró que la música podría influir en la economía. A partir del estudio de la lírica de las canciones se analizó que cuando su perspectiva era pesimista y con contenidos depresivos, el optimismo del consumidor se veía limitado. Dicho de otro modo, la lírica de la música puede predecir la decisión al limitar el consumismo optimista.

En este contexto y tal como se evidencia, el desarrollo de gustos y preferencias musicales responden hoy más que nunca a criterios económicos (cuánto se vende), antes que estéticos. Esta absoluta dominancia de intereses comerciales ubica a la música como uno de los medios de disponer una audiencia para los anunciantes, por ello muchos de los procesos de selección de grabación tienden a este criterio. Como señala Hargreaves *“even before reaching a radio station, each song has passed through a series of filters (e.g. record companies) that select only music with probable mass commercial appeal. Once at the radio station, songs are deliberately not selected if they even might cause listeners to switch channels and fail to hear advertisements. The principal means of achieving this is the selection of only those songs that fit the station ‘format’: by playing music of a certain specific type, the station attracts and holds a reasonably homogenous group of listeners which can be delivered to advertisers”*⁶⁷. Es decir, el consumo es el criterio predominante y conduce a que las audiencias se homogenicen. Los medios de comunicación inducen a escuchar solo una fracción de toda la música disponible, las opciones van definiendo y, a la larga, los gustos y preferencias musicales. Estos gustos y preferencias adquieren de esta manera, dimensiones públicas y culturales.

Bourdieu (1971) llega a plantear que las fuerzas sociales imponen y moldean normas del gusto cultural y por tanto los grupos sociales dominantes imponen criterios de gusto legitimando ciertas manifestaciones artísticas y no otras. Si bien los patrones de legitimación son dinámicos no puede dejarse de lado que las fuerzas sociales moldean reacciones psicológicas a la música.

⁶⁶ Hargreaves (1997, 278)

⁶⁷ Hargreaves (1997,279)

Hargreaves identifica cuatro procesos complementarios acerca de la influencia social sobre el gusto musical.

1. El gusto musical es moldeado por la conformidad del individuo hacia normas del grupo de referencia. El gusto musical de las clases dominantes es asociado como de mayor nivel, la influencia de los pares es una variable de mucho poder.
2. Analogía entre la transmisión de la información que ocurre en la apreciación estética y el proceso de la “comunicación persuasiva” donde variables como prestigio y propaganda, efectividad del mensaje y características del receptor juegan un lugar primordial. Por lo tanto el mensaje contenido en una canción es recibido sin reservas.
3. Competencia entre grupos de diferentes clases sociales llegando a legitimar determinadas formas musicales, dicho de otro modo el “capital cultural” adquiere un determinado valor social independientemente del capital económico.
4. La distinción entre roles expresivos (aspectos de la conducta que son espontáneos, personales y creativos, asociados a las artes) que revelarían la integración afectiva de la persona en su sistema social y los roles instrumentales conductas controladas de ajuste a la demanda social.

Hargreaves agrega que la interacción entre la música, entorno sonoro y el desempeño de tareas tiene implicancias en muchas de las actividades cotidianas que van acompañadas de música.

Lo anterior explica por qué la música denominada popular cada vez se estandariza más, presentando esquemas musicales de pobre imaginación, los cuales están esencialmente basados en el ritmo como elemento impulsor de acciones. Esta suerte de “aplastamiento del gusto musical” ha llevado a la proliferación de cantantes y grupos musicales que no hacen sino reproducir determinadas pautas: temáticas vinculadas al morbo y la vulgaridad, patrones de movimiento homogéneos, espectacularización de la expresión cantada, entre otros. Esta estandarización del gustos y preferencias, es socialmente extendida a nivel tanto nacional, como internacional.

La música es un producto que se distingue de los otros en el sentido que el consumidor ha tenido varias oportunidades para analizarlo, y conocerlo, antes de

adquirirlo. Lacher & Mizerski (1994)⁶⁸ analizaron un modelo de consumo musical en donde las respuestas ‘imaginarias’, ‘sensoriales’, ‘emocionales’ y ‘analíticas’ coincidían en tres constructos que podrían influir hipotéticamente en la decisión de compra de música grabada: respuesta afectiva, respuesta experiencial y la necesidad de reexperimentar la música, siendo esta última la de mayor influencia en la toma de decisión de compra.

Del mismo modo los hallazgos de Meenghan & Turnbull (1981) conjuntamente con los de Rothenbuhler’s conducen a concluir que la industria musical *determina* mas que refleja, la popularidad de determinadas canciones “*with commercial industry-based factors determining which songs are released, broadcast, and ultimately purchased*”⁶⁹. En otras palabras los gustos musicales no se ajustan tanto a criterios culturales cuanto comerciales.

Este mismo criterio sería aplicable a los intérpretes musicales los cuales son “producidos” de manera similar a cualquier otro bien de consumo llevando a una “*decadencia de criterios, así como a la desorientación técnica, espiritual, y social*”⁷⁰.

La música se halla en crisis, pudiendo interpretarse como una suerte de “*peligro radical*” en razón del malestar cultural que en muchos casos crea. La música como sistema de proyecciones y convenios subjetivos refleja lo presente en la sociedad, pero no puede perderse de vista que aquello que se teme es reflejo de lo propio.

2.4. Ideología y Discurso en la música.

Si existe un concepto difícil de precisar es justamente el de discurso. Cuesta asignarle un estatus teórico riguroso en tanto entrecruza campos de diversas ciencias humanas, tales como la lingüística, la sociolingüística, el psicoanálisis, la historia, entre otros. Diversas han sido las acepciones que de él se han tenido. Van Dijk lo

⁶⁸ Hargreaves (1997, 280)

⁶⁹ Hargreaves (1997, 281)

⁷⁰ Adorno (2000, 67)

describe como un término difuso, que puede ser entendido como tanto como forma de utilización del lenguaje o discurso público, un suceso de comunicación e inclusive una interacción verbal. A la par lo asume como un fenómeno práctico, social y cultural. Es este el punto de partida que hace ver la necesidad de tomar conciencia de una elaboración teórica a este respecto, sin perder de vista las diversas dimensiones comprendidas en el tema en cuestión. Igualmente, señala que en él deben precisarse ciertos componentes tales como *quién y cómo lo utiliza, cómo y cuándo lo hace*. Es decir *“el discurso es concebido como un proceso semiótico de prácticas discursivas tanto lingüísticas como no lingüísticas”*⁷¹

En un inicio, la información contenida en textos, los discursos, eran analizados bajo la denominación de análisis de contenido, método de tratamiento controlado cuyo interés era profundizar en la estructura del texto de la forma más empírica, caracterizando al corpus, y tratando de develar lo específico del contenido desde la sociología y la sociolingüística.

En el campo de las comunicaciones, fueron Matterlart y Verón los pioneros. Ambos distinguen en todo contenido, un nivel latente y uno manifiesto. Esto es, que la ideología, presente produce representaciones que se traducen en enunciados (nivel manifiesto) los que a su vez se traducen en ideología (nivel latente). Trasladando estos principios al campo musical el análisis del contenido de las canciones, permitiría analizar ambos niveles, manifiesto y latente, pudiendo develar la ideología que subyace a los contenidos lingüísticos, tanto como los propiamente musicales, implícitos en las producciones musicales.

Otra forma de concebir los discursos es asumirlos como textos. Los textos se refieren a tipos de funciones en la sociedad, modos de interacción, que suponen una amplia variedad de rasgos y de criterios en la definición de los mismos. Como señala Mc Quail *“...el texto es el elemento más concreto, menos oscuro y que más se presta a estudio de todo el proceso de comunicación de masas, pues e fija, se hace público y se produce sistemáticamente según las reglas de su propio código o lenguaje, y podemos contar con que un cuidadoso análisis nos permita hacer deducciones sobre*

⁷¹ Bendezú (1992, 59)

la cultura que los origina, su significación, sus objetivos y sus probables usos y efectos”⁷²

Un texto puede ser comprendido desde sus dimensiones internas (estructura, métrica, contenido), como también desde su situación externa (dimensiones extratextuales referidas a los componentes emisor, receptor y circunstancias de la comunicación). Desde este enfoque, se consideraría no solo al contenido semántico como el discurso mismo, sino también el emisor y el destinatario (texto - contexto) que entran en juego.

De esta manera, las canciones podrían ser concebidas como textos en tanto *“no hay comunicación sin la referencia a un querer-decir del emisor y a un poder-comprender del receptor”*⁷³, de esta manera las canciones son mensajes de alguien que quiere decir algo, dirigido a alguien que lo recepciona. Definidas en función de sus dimensiones internas las canciones pueden ser populares, tradicionales, clásicas, entre otras, o las propias de cada género musical. Tomadas en función del emisor las canciones serán recepcionadas de manera diferente si es un religioso, un docente o una megaestrella. Dependiendo del destinatario las canciones pueden estar dirigidas a un público infantil, adolescente, adulto presentando y fortaleciendo determinados modos de interacción que dotarían de sentido a una sociedad dada.

El análisis del texto de una canción constituye un aporte en la medida que se superponen diversidad de variables. Por ejemplo un niño puede seleccionar de la radio un tema que “no está dirigido a niños”, y cuyo lenguaje y nivel de significación le es ajeno, pero que a causa de la difusión y combinación de los elementos extratextuales derivados de la estructura musical llega a ser percibida por el niño como propia.

Al surgir la noción de discurso se suscita un cambio en el estatus otorgado a los textos, trascendiendo el punto de vista estrictamente filológico (literatura, historia, etnología, filosofía), así como la identificación de fuentes, influencias, y alusiones al contexto, es decir una reconstitución del texto.

⁷² Citado en Bendezú (1992,54).

⁷³ Bendezú (1992,54)

Desde un enfoque pragmático de la lingüística, un discurso puede ser entendido como la relación que tiene el texto con la situación comunicativa (Emisor - Receptor - Contexto) en la que el discurso no es solo un mensaje lingüístico sino una acción comunicativa, que se traduce en actos concretos, actos de habla, acciones que se realizan, y que por tanto, tienen una finalidad (discurso religioso, discurso político, discurso médico, discurso educativo). En este sentido, el discurso musical se da de manera paralela a diversas acciones comunicativas: baile, comunicación gestual, comunicación oral, entre otras, y a su vez engloba diversos actos intencionados (seducir, divertir, relajar...) es decir conllevan una finalidad, manifiesta o latente.

Desde el punto de vista paralingüístico, Foucault refiere que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un conjunto de mecanismos que cumplen una función social vinculada tanto al deseo como al poder, es decir, a dos componentes claves en las sociedades. Es así que las canciones pueden ser asumidas como discursos vinculados tanto al deseo como al poder, asociadas a su vez a rituales que van marcando la existencia de las personas (el danubio azul, las mañanitas). Siguiendo a este mismo autor, el discurso *“no es el sitio de irrupción de la subjetividad pura, es un espacio de posiciones y funcionamientos diferenciados para los sujetos”*⁷⁴, esto mismo ocurre con las canciones, las que al ser compartidas en los medios de comunicación constituyen a su vez un entorno no necesariamente coincidente, en el confluyen los distintos actores sociales.

Julia Kristeva rearticula la teoría de la ideología, el psicoanálisis y la semiología en una nueva formulación de sistemas de significación. A su criterio el discurso se construye a través de las estructuraciones que le son propias, ya sea mediante categorías lógicas lingüísticas, o mediante la intertextualidad la cual recoge diversos enunciados tomados de otros textos, que se cruzan y se neutralizan unos con otros. Kristeva destaca la función de los discursos como producto de una construcción, resultado de la articulación de una pluralidad más o menos amplia de

⁷⁴ Foucault (1983,71)

estructuraciones transoracionales en función de sus condiciones de producción. De esta manera, las canciones pueden ser asumidas como construcciones sociales ajustadas a las condiciones de producción de carácter ideológico, político, económico, y educativo, en las cuales la intertextualidad con otros textos, musicales y no musicales, irían constituyendo el sustento ideológico de las sociedades.

Habermas desde la filosofía, asume que como seres humanos, somos sujetos eminentemente discursivos, en tanto manejamos discursos sociales en una acción comunicativa significativa. Es entonces la posibilidad de compartir, interactuar con los discursos, la que define nuestra condición de persona y en tal sentido las canciones podrían ser interpretadas como tipos de discursos que comparten colectivos humanos que se afirman a nivel personal y grupal. Esto es aún más relevante en el caso de las canciones que brindan la oportunidad de trabajar con experiencias que trascienden el ámbito lingüístico pero que permiten un conjunto de interacciones corporales que se configuran como un sistema de comunicación no verbal mediante el cual se expresan diversos estados de ánimo.

Los discursos por tanto, no son materia estática, tienen una perspectiva dinámica, dialógica e interpersonal en tanto interactúan con las personas y los elementos entre sí. Las personas por su parte, cuentan con mecanismos perceptivos, lingüísticos y culturales, que los conducen a la lectura de estos discursos, de manera tal, que se van incorporando progresivamente en la cultura, llevando a la persona hacia la construcción de su identidad social y cultural en este “encuentro ecodiscursivo” con el sentido (Martínez,1997). Es *en y a través de* los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes, la palabra propia y la ajena. Como señala Martínez “*el discurso se convierte en la vía compleja, heterogénea y a la vez única para el acceso a la maduración verdadera de una competencia discursiva*”.⁷⁵ Cabe entonces reflexionar acerca de este encuentro ecodiscursivo con el sentido desarrollado desde las canciones que se escuchan, cantan y repiten a diario ¿cuáles son los lugares comunes? ¿qué ideología se construye? ¿cuál es la competencia discursiva que subyace a las mismas?

⁷⁵ Martínez (1997,15)

Mumby, quien también analiza la función de los discursos en las personas y en los sistemas sociales, sostiene que *“Todos somos, en mayor o menor medida, sujetos que son producto de sistemas sedimentados e institucionalizados de discurso que brindan un marco para nuestra experiencia cotidiana”*. Este reconocimiento llevaría a sustentar que son los principios generales de la elaboración discursiva los que rigen la construcción de la significación, permitiendo que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas. A este respecto, cabe distinguir como diversas canciones han dotado de significación a hechos y eventos diversos cumpliendo una función en la historia de las sociedades. Del mismo modo, y tal como lo señala el mismo autor, todo discurso tiene una dimensión política y ética que sostiene diversas relaciones con el poder de esta manera cabe entonces preguntarse ¿ las canciones reflejan una dimensión política y ética? ¿qué relaciones de poder entran en juego en las canciones? ¿los compositores e intérpretes son conscientes de esta vinculación con el poder? ¿cuáles son las implicancias éticas y políticas de las creaciones musicales “de moda”? ¿qué intereses políticos subyacen al desarrollo de gustos y preferencias perfilados por los medios?

Por su parte la “etnografía de la comunicación” denominación otorgada por Pappenheim⁷⁶ desarrolla la función de la interacción lingüística como parte integrante y determinante de los procesos sociales, apoyada en el análisis de los factores extralingüísticos que influyen. El hombre actual es sujeto de un mundo caracterizado por la comunicación mediatizada, (teléfono, fax, e-mail y entre otras). Estas formas de comunicación tienen diversos niveles de interacción y producen comunicaciones con diferentes grados de aceptación. ¿Tendrán estas formas algún impacto en la recepción y procesamiento de los procesos comunicativos? ¿El rol social de los sujetos que interactúan influirá en el ejercicio del poder en el discurso? Y en el campo musical ¿cómo la comunicación mediatizada influirá en el nivel de aceptación de los discursos presentados en formato de canciones? ¿Hasta que punto la influencia psicológica entendida como los niveles de satisfacción en la interacción comunicativa, obrará en el destino de las sociedades?

⁷⁶ En Martínez (1997,151)

Analizar un discurso supone ir más allá de las relaciones de los textos entre sí. Más bien apunta a la necesidad de reflexionar teóricamente para determinar si el estado de las condiciones de producción presenta un grado suficiente de estabilidad y homogeneidad.

Lo específico del análisis del discurso es construir modelos de discursos en función de las condiciones de producción. En palabras de Van Dijk el análisis del discurso estudia *“la conversación y el texto, en contexto”*⁷⁷. A este respecto la percepción de un texto en un contexto melódico, entonado haría variar totalmente el sentido de un discurso. Solo apoyándose en los efectos psicológicos antes descritos sería posible comprender por qué los discursos cuando son entonados son tan relativizados permitiéndose una mayor tolerancia que con los discursos hablados.

Asimismo todo discurso debe estudiarse desde los diversos contextos de los cuales forma parte, esto es local, global, social y cultural. En las canciones ¿qué discursos se mantienen en todos estos ámbitos? ¿existe algún concepto similar de género, clase etnia, edad, o pertinencia?

Desde una posición ecléctica Sime plantea un método de análisis discursivo que apunta a comprender los supuestos sobre los cuales se construye el discurso, y la historia que los hace posible. Así plantea como estrategias: el análisis de la dialogicidad y el análisis de la legitimidad.

En el primer caso se trata de llevar el discurso al diálogo con otros micro discursos y con el discurso macro. Desde este enfoque, los discursos son concebidos como voces con ecos que entran en resonancia con otras voces.

Profundizando en el análisis de la dialogicidad tenemos que los diálogos obedecen a diversas posiciones. Un diálogo puede ser de refutación si responde a la posibilidad de discrepar o negarse, tiene un poder moral denunciativo, racional o explicativo y pragmático (diálogo entre el discurso moral religioso y el discurso musical). También puede darse el caso de entrar en un diálogo de coincidencia,

⁷⁷ Van Dijk (2000, 24)

mediante el cual los discursos entran en sintonía unos con otros (diálogo entre el discurso publicitario y el discurso musical).

Otra forma de diálogo es la complementación, que completa ideas de un discurso previo y que sirve de sustento y fundamento para los siguientes (diálogo entre el discurso musical y el discurso social postmoderno). Por último un diálogo puede ser de ambigüedad si no hay una posición clara respecto del discurso. Cabe entonces preguntarse ¿qué tipos de diálogos sostienen los discursos desarrollados en las canciones que acompañan el día a día? ¿es posible atribuirles un poder moral? ¿en qué medida los diálogos de las canciones, coinciden y se complementan unos con otros? ¿cómo actúa la globalización en estos procesos?

De otro lado, el análisis de la legitimidad hace referencia a la condición del discurso en función de tres aspectos básicos: credibilidad, carácter de imprescindible, y viabilidad y en este sentido, muchas canciones reunirían estos tres aspectos básicos y con ello la validez del discurso presentado estaría aceptada.

Asumir las canciones como discursos sociales llevaría a reconocer en ellas un rol semejante al que Foucault refiere de los discursos *“alrededor de nosotros, existen bastantes discursos que circulan, sin que su sentido o su eficacia tengan que venir avalados por un autor al cual se les atribuiría (...) ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable de las verdades”*

Las canciones nos presentan visiones de realidad, mediatizadas por el componente ideológico. La ideología como fenómeno está integrada e interiorizada como la conciencia social, el pensamiento colectivo, el “imaginario”, otorgando significaciones que dan sentido y sostienen una estructura social y cultural. López Forero destaca que “la ideología se halla en todo proceso de comunicación”⁷⁸ y tal como se ha mostrado anteriormente, la música es comunicación.

Del mismo modo, los discursos son producidos en contextos reales los cuales marcan no solo el proceso de producción sino contribuyen a comprender su

⁷⁸ López Forero (1990,124)

significado. Como señala Foucault “*no interrogo a los discursos sobre lo que silenciosamente quieren decir, sino sobre el hecho y las condiciones de su aparición manifiesta; no sobre los contenidos que pueden encubrir, sino sobre las transformaciones que han efectuado; no sobre el sentido que se mantiene en ello (...), sino sobre el campo donde coexisten, en la dimensión de su exterioridad*”⁷⁹. Cabe entonces reflexionar acerca de en qué medida los discursos de las canciones que hoy se entonan han sufrido transformaciones, qué tendencia han seguido.

Si la ideología refleja la relación existente entre los sistemas de valores y creencias compartidos por una comunidad y las características del discurso (Van Dijk, 1995), las canciones y las características del discurso musical cumplen una función afín, es decir, constituyen ecos de los sistemas de creencias y valores propios de un colectivo humano.

Comprender las canciones como discursos nos lleva a trascender los mensajes “musicales” o meramente “lingüísticos”; mas bien nos permite analizar las canciones asumiéndolas como discursos ideológicos, que son transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, y a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva. Asimismo, posibilitan integrarlas en una estructura ideológico pedagógica que sirve de soporte, pero que a la vez, relaciona un conjunto de relatos que presentan una cosmovisión compartida.

Si adicionalmente se reconoce que las canciones marcan la historia personal y colectiva en la medida que cada etapa de la vida es marcada por determinadas canciones al punto que las generaciones se reconocen en las canciones que entonan. Es posible llegar a afirmar que las identidades se van construyendo en las canciones que se cantan. Esta construcción se configura a partir de procesos identificatorios que se van dando en función de determinados autores, intérpretes y personajes reales o ficticios que conforman el imaginario colectivo. Es decir, los grupos humanos gestan su historia con canciones. Todo ello aporta a sostener que las canciones pueden ser asumidas como discursos, máxime si como sostiene Bendezú “*los mensajes o textos de la comunicación son los factores de articulación y posibilidad de toda actividad*

⁷⁹ Foucault (1983, 74)

comunicativa, pues jalona procedimientos socioculturales que dan consistencia a la interacción comunicativa". Si uno se pregunta qué discursos han servido de marco en la propia vida, necesariamente se remitirá a las canciones, como uno de estos discursos "válidos".

En el caso de los niños, las canciones infantiles, como señalan Hemsy de Gaínza y Willems se constituyen en "*el alimento musical mas importante que recibe el niño*". Gullco destaca la naturaleza dinámica de las canciones infantiles y distingue dos tipos: la canción de autor (creaciones musicales, textos y poemas musicalizados, canciones creadas por o con la intervención de adultos)) y la lírica tradicional infantil, que recogerían las producciones musicales propiamente infantiles tanto como las rimas, juegos, frases que integran el patrimonio cultural. Agrega que "*considerada musicalmente la canción es la unión íntima de un poema lírico (...) donde en lugar de las palabras habladas, aparecen éstas cantadas*", como efecto los elementos del lenguaje se convierten en música real. Con recurrencia las estrofas comparten una misma melodía, las frases melódicas se encadenan conformando una melodía invariable o con mínima variación.

El impacto de las canciones reside en la síntesis de los tres componentes de la música: el ritmo, la melodía y la armonía, movilizándolo en las personas respuestas fisiológicas y psicológicas a nivel individual y grupal⁸⁰. Tal y como lo describe Willems esto se explica porque en la canción destaca el elemento melódico, el cual, por su naturaleza comunicativa y persuasiva, es decodificado como un lenguaje que interpela la emotividad y afectividad de las personas.

Esta afirmación pone de manifiesto la supremacía del componente melódico sobre el nivel lingüístico discursivo de la canción, lo cual podría relativizar el significado del discurso, no obstante ello, al entrar en juego otros procesos psicológicos, por lo general de naturaleza inconsciente, tales como la identificación, la asociación o la autoexpresión, se producen efectos progresivos en la manera de pensar y actuar de las personas. Las canciones infantiles conforman un campo, en el sentido de Pierre Bordieu, el cual no solo reconoce las obras, sino el conjunto de

⁸⁰ Alvin (1984, 101 y sgtes)

elementos que rodea la producción, circulación, recepción, y consumo de música infantil.

Para Gullco, *“la canción para niños actual aparece en la intersección entre las preocupaciones por la infancia, la educación, la creación musical y literaria y la identidad”* recupera el sentido de considerarla como genérico musical en la medida que es reflejo de la diversidad de culturas, géneros musicales, instrumental, tímbrica, experimental (por la apertura a crear instrumentos musicales y sonidos ambientales), de arreglos musicales así como de conceptos para la grabación. En suma concluye 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”*.

En educación infantil, es ampliamente reconocida la importancia educativa dada la recurrencia en su uso así como la función motivadora e integradora, constituyéndose en uno de los recursos pedagógicos por excelencia en este nivel. De allí la necesidad de tomarlas como objeto de estudio.

Asociado al uso recurrente, se encuentra la metodología que las docentes emplean al enseñar canciones a los niños. Una de las prácticas de enseñanza de canciones más frecuentes es la de entonarlas siguiendo mímicas y gestos, generalmente propuestos por las docentes. Este hecho contribuye a afirmar el mensaje textual y inscribirlo en la memoria auditiva, tanto como en la corporal y con ello, fijar mucho más sus alcances. La docente como figura de autoridad y de ley, no se limita entonces a “enseñar” una canción, más bien enseña mensajes ideológicos “válidos” de los cuales muchas veces no es consciente.

Por estos motivos existe una gran avidez docente por acopiar canciones. Toda oportunidad de intercambio es propicia para contar con este valioso recurso. De esta manera se componen repertorios de canciones con pobres criterios de selección generalmente ligados a la extensión de las canciones o la melodía propiamente dicha. Por lo tanto, si la canción es breve, y tiene una melodía “alegre y pegajosa”, o en palabras de Pescetti “bobamente infantil” en la medida que reduce el contenido a un

mundo pequeño y conocido, esta será elegida sin mediar el análisis de lo que ella trasmite. En otras palabras, la mayor parte de docentes se deja persuadir por los elementos propiamente musicales, gran economía de recursos melódicos, rítmicos, y tímbricos; perdiendo la perspectiva de lo que implica cantar tal o cual canción.

Musicalmente esto lleva a un empobrecimiento melódico, y una estandarización del gusto, el cual cada vez más se asemeja al de las audiencias consumidoras y consumistas. La música deja entonces de ser el elemento que contribuye al desarrollo integral del niño para constituirse en el freno ideológico que limita el juicio, la estética y la creación y lo que es más, justifica la “natural” aceptación del *status quo*.

Como señala Pescetti, los temas que por lo general abordan las canciones infantiles describen un universo infantil exageradamente idealizado que alude a animales, fantasía, humor, exageración de reacciones, abuso de diminutivos, rimas forzadas y canto aninado; perdiendo la perspectiva de muchos elementos importantes del mundo infantil actual, que refleje las interacciones y conflictos cotidianos de los niños, la incomprensión de las relaciones y reacciones de sus padres, sus travesuras, el desafío a las figuras de autoridad y esto ocurre tanto en contextos urbanos, como rurales. Asimismo señala que el contenido de las canciones infantiles aluden a un universo acotado a la experiencia infantil, es decir las temáticas corresponden a un mundo pequeño y conocido, experiencias breves, ámbitos reducidos, que tienden a focalizar la atención reduciendo la visión a un ámbito familiar, reconocible y fácil de captar lo cual se da tanto a nivel de letra, como de los elementos musicales.

Este afán de facilitar la comprensión a fin de que los niños “entiendan todo” cuando ello ni siquiera es posible a nivel de adultos. Existen canciones sin sentido, cuyo propósito es básicamente el de jugar con las palabras, con el lenguaje musical, con las posibilidades tímbricas e interpretativas, con experiencias que trascienden la palabra, es decir, la comprensión no es condición para participar, para divertirse y encontrarle un sentido a lo que se canta, en palabras de Pescetti “*el sentido de la experiencia y de la relación van más allá de entender todo, o de que guste todo*”.

Es decir, para educar y comunicarse con la infancia contemporánea es impostergable recobrar el valor de la experiencia que viven los niños en la actualidad la cual los imbuje en un complejo mundo de significaciones simultáneas y de diverso nivel con el que lidian de manera cotidiana, y con el cual no hay progresión, secuencia, ni filtros y con ello recuperar el valor de lo que transcurre en la vida de los niños y que tiene significado para ellos.

Por lo anteriormente expuesto concluimos en aceptar la definición de Pescetti quien sostiene que “*canción infantil es toda aquella que sea significativa en el ámbito del niño*”. Esto posibilitará la apertura necesaria para nutrir al niño de otras experiencias en las que comparta la música de manera más libre y significativa. Reducir a la infancia a escuchar canciones infantiles por tanto es limitarla.



CAPÍTULO 3

INSTITUCIONES EDUCATIVAS, INFANCIA Y

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE SIGNIFICADOS.

*En los labios niños, las canciones llevan
confusa la historia, y clara la pena...
Antonio Machado*

3.1. Propuesta curricular, enseñanza y aprendizaje.

Una propuesta curricular resume el conjunto de intenciones educativas; los objetivos académicos; las actividades de aprendizaje que se programan para tal fin; los medios de socialización que enfrentan los diversos agentes educativos; la misión y filosofía de la institución; el clima y las normas de convivencia institucional; el plan de estudios; los cursos y contenidos educativos; es decir tanto lo que se enseña, como lo que aprenden los alumnos al interior de una institución educativa. Asimismo, no puede perderse de vista que la propuesta curricular no solo afecta al alumno sino que también perfila al docente, así docentes y alumnos viven y construyen un currículo en la interacción continua.

Así pues una propuesta curricular se explicita, y manifiesta a través de acciones e intenciones deliberadas; pero a la par, se va desarrollando un currículum implícito, el cual

por su naturaleza inconsciente, es un currículum oculto, no obstante este hecho no lo hace menos efectivo que en el primer caso. El currículum oculto actúa especialmente a través de los sistemas de valores y actitudes, y por ello, es sumamente importante considerarlo.

El denominado currículum oculto se manifiesta a través de diversas interacciones comunicativas vinculadas al manejo de la información: qué se dice, suprime, añade, inventa, deforma; las relaciones que se favorecen: a quiénes y cuándo se presta atención. Asimismo obedece a una opción ideológica manifiesta en la selección y uso de materiales, los procesos de aprendizaje que se promueven, las finalidades e intereses a los que sirven, entre otros. Algunos ejemplos de aprendizajes fruto de este currículum oculto pueden ser: las formas de interacción social (respecto al sexo, etnias, edades...); la valoración del aprendizaje escolar ¿qué es lo importante: aprender ó aprobar?; ¿qué materias son importantes y cuáles no? ¿se aprende mas chateando o investigando? ¿cómo se investiga, construyendo, plagiando? entre otras interrogantes...

El currículum oculto constituye parte de lo que Bandura denomina aprendizaje vicario⁷⁸. En resumen, la efectividad de este currículum no está en cuestión y es preciso develarlo para tener una comprensión integral de lo que acontece.

De manera complementaria, toda propuesta curricular construye un concepto de sociedad, de educación y de niño, concepto que puede explicitarse, sin que ello imposibilite el hecho de mantener una concepción diferente como parte del imaginario e incluso de las prácticas cotidianas. Si los cambios en las prácticas docentes son tan difíciles es también porque no se acaba de tomar conciencia que uno es el discurso, y otra la práctica educativa, aún cuando ambos convivan en el mismo espacio y tiempo. Ello podría explicar por qué muchos docentes logran aprender un nuevo discurso, sin poder alcanzar prácticas educativas innovadoras.

⁷⁸ Denominación manejada por Bandura para aludir al aprendizaje por observación, influenciado por modelos, cuyo impacto no necesariamente se encuentra vinculado a la permanencia del estímulo, el cual no requiere experiencia directa, ni refuerzo. Siempre está presente.

Uno de los discursos educativos más extendidos es el de ofrecer una educación imparcial, como condición para ofrecer una educación de calidad, más eficiente y moderna; no obstante, son pertinentes las palabras de Fabbroni quien sostiene que en la medida que se mantengan *“el uso de una educación aparentemente desinteresada y neutra, aséptica, sin objetivos sociopolíticos, la acientificidad y la extemporaneidad de la práctica metodológica didáctica, será difícil lograr cambios significativos en la construcción social de la infancia”*⁷⁹. Es decir mientras el magisterio no haga conciencia que sólo cuando se tenga claridad en los objetivos sociales y políticos de la educación, ningún esfuerzo por mejorarla será posible.

En este sentido si se analiza la realidad del modelo escolarizado vigente, el cual mantiene en aislamiento físico no solo a los niños, sino también a los docentes responsables de su educación, seremos testigos de cómo esta soledad profesional manifiesta desde la propia arquitectura escolar, encierra y separa a sus actores limitando los desarrollos expresivos y creativos, tanto como los exploratorios cognitivos, y esto es válido tanto para los niños, como para su personal docente.

Las escasas oportunidades de intercambio en la rutina profesional podrían extenderse hacia la escasa disponibilidad para intercambiar profesionalmente con especialistas de otras disciplinas. La realidad profesional del docente, desde la propia formación, se circunscribe al aula, una realidad micro social, que acaba constituyéndose como la razón de ser del docente, perdiendo la perspectiva de su influencia a un nivel macro. Esto puede dar pistas para comprender la escasa visión profesional de muchos profesionales que optan por esta carrera.

Del mismo modo, en la medida que las instituciones escolares se mantienen como instancias “herméticas” en relación al ambiente social y cultural, los diversos agentes educativos engendran una suerte de desconfianza en relación al contexto y con ello pierden la perspectiva del valor didáctico de los componentes culturales, omitiendo la “lectura e interpretación” del entorno, y dejando al margen a ciertos agentes (padres de familia,

⁷⁹ Fabbroni (1996,71)

medios de comunicación y agentes sociales diversos) que podrían aportar en el enriquecimiento del proceso de enculturación.

La concepción neutra y aséptica de la educación ha sido útil al legitimar la histórica función política desempeñada por los servicios educativos dirigidos a la primera infancia en la medida que ha contribuido a establecer separaciones en relación a la clase social a la que pertenece el niño, constituyéndose como un primer aprendizaje social esencialmente antidemocrático, en la medida que segrega y divide.

Los servicios educativos dirigidos a la primera infancia, indistintamente de la condición social a la que pertenecen, suelen manejar modelos conservadores antes que desarrollar propuestas experimentales de escolarización. Esta suerte de “resistencia” al cambio pedagógico, poco ha aportado a la incorporación de una lectura más holística de la realidad donde se decodifiquen símbolos y códigos propios del ambiente (antropológico, ético y social); donde se de oportunidades para el intercambio formativo del territorio; impregnada por la cooperación y la colaboración entre niños y adultos.

Esta visión panorámica da pistas para comprender muchos de las actuaciones docentes pasadas y presentes. Asimismo, justifica la correspondencia entre propuesta curricular, enseñanza y aprendizaje, poniendo de manifiesto que no todo lo que se aprende se enseña formalmente, y viceversa.

3.2. Instituciones educativas, discursos aprendidos y enseñados formalmente.

A continuación se detallan los resultados fruto de la investigación realizada en dos instituciones educativas pertenecientes al distrito de Santiago de Surco. El trabajo de campo se realizó en el mes de mayo del año 2001, no obstante, a fin de legitimar la validez de los hallazgos se procederá a complementar la información con datos recientes de instituciones educativas donde se realizó un trabajo similar en mayo del año 2006⁸⁰.

⁸⁰ En el caso de las instituciones educativas investigadas en el año 2006, el repertorio presentado en los anexos 3 y 4 considera como universo las canciones enseñadas al grupo de niños hasta esa fecha. No obstante el análisis de las mismas permite establecer semejanzas con el trabajo de campo realizado en el año 2001.

En un principio, seleccionar la muestra de instituciones educativas para la presente investigación no fue una tarea fácil dado que Lima es una ciudad compleja, cuyo crecimiento urbanístico ha sido desmesurado. La ciudad de Lima recoge una problemática social bastante difícil caracterizada por la desorganización, violencia estructural, y falta de servicios de la mayor parte de sus pobladores. En ella conviven grupos sociales diversos, los cuales muchas veces no se reconocen.

A fin de recoger esta realidad se buscó identificar dos instituciones educativas que reflejen en alguna medida las características macro y micro de una ciudad tan problemática como Lima, asumiéndose como criterios de selección los siguientes:

- Que compartan una misma ubicación distrital (admitiendo el distrito como un criterio válido de ubicación espacial e identidad local)
- Que ambos centros cuenten con secciones de cuatro años y que a su vez permitan el acceso para realizar la investigación. Asimismo, en la medida de lo posible, se procuró que tuvieran un tamaño similar para que las variables de gestión no fueran un elemento influyente.
- Las variables socioculturales y económicas debían constituirse en el elemento diferenciador. Al tratarse de un estudio donde los elementos culturales jugaban un rol destacado se incidió en este criterio.

Siguiendo estas razones se procedió a seleccionar el distrito de Santiago de Surco, considerando que en él se muestra la diversidad de realidades de instituciones educativas, desde las más pudientes, hasta las de mayor escasez de recursos. Santiago de Surco es un distrito complejo, que presenta los rostros socioeconómicos de mayor contraste en Lima. Cuenta con modernas y exclusivas urbanizaciones como Las Casuarinas, Monterrico o Chacarilla, pero también asentamientos humanos que no poseen servicios básicos y que reflejan la desigualdad del desarrollo alcanzado.

El distrito de Santiago de Surco se encuentra ubicado en el Centro Occidental del departamento de Lima. Fue creado en el año 1930. Se halla comprendido dentro de las siguientes coordenadas geográficas: Altitud: 68 metros; Latitud: 12°08'36''; y Longitud: 77°00'13''. Posee una superficie de 42 kilómetros cuadrados. Limita con nueve distritos: Al norte con San Borja, Ate-Vitarte y La Molina. Al sur con el distrito de Chorrillos. Al este con Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, y La Molina; y al Oeste con Barranco, Miraflores, Surquillo y San Borja. Posee un centro histórico donde se conservan las tradiciones y el calor humano heredado a través de su historia. Se trata de un distrito bastante amplio y diverso.

Tomando esto en consideración se procedió a recoger información de la entonces USE 07⁸¹ llegándose a identificar instituciones educativas potenciales para el estudio en cuestión. Luego de realizar las coordinaciones correspondientes se procedió a seleccionar la muestra.

La primera institución educativa seleccionada, en adelante denominada IE-1, se encuentra ubicada en Valle Hermoso de Monterrico, zona residencial de nivel AB caracterizada por viviendas amplias, la mayor parte de ellas está rodeada de áreas verdes. Por lo general son viviendas unifamiliares, aunque existen algunas viviendas de propiedad horizontal.

Las viviendas cuentan con servicios básicos: luz, agua, desagüe. Por lo general, los niños tienen espacios diferenciados para sus actividades (cuartos de juego). La mayor parte de ellos niños cuenta con habitación propia. En algunos casos comparten la habitación con sus hermanos.

Esta institución se encuentra enclavada en la zona residencial de un distrito que se hace llamar ecológico y que muestra con orgullo su fortaleza ambiental. Existen parques y jardines alrededor de la institución.

⁸¹ Unidades de Servicios Educativos, instancias de organización estatal entonces vigentes, dedicadas a la gestión de la educación local.

La familia promedio registra cuatro a cinco miembros. Por lo general, se trata de familias nucleares, formalizadas legalmente. El 90% de los padres son profesionales. En la mayoría de casos, ambos padres trabajaban. La mayor parte de los padres son limeños de nacimiento.

La IE-1 tenía entonces 09 años de antigüedad albergaba un total de sesenta niños distribuidos en cinco aulas. El aula seleccionada contaba con diecisiete niños de cuatro años de edad. Las entrevistas cubrieron a la mayor parte de los niños, trece en total (77%). Se trataba de un centro educativo particular laico. Los ambientes del centro se caracterizaban por su limpieza y orden. Cada aula estaba ambientada con trabajos de los niños. Las áreas verdes contaban con juegos para ejercitar el desarrollo motor. El ambiente era acogedor. La mensualidad ascendía a US \$ 150.

La segunda institución educativa, en adelante IE-2, estaba ubicada en una zona popular del distrito, colindante con los distritos de Barranco y Chorrillos. Esta institución atendía a niños procedentes de sectores socioeconómicos D y E. La IE-2 se encuentra ubicada en la zona denominada Malambito, próxima a la Huerta Perdida, zona caracterizada por una problemática social vinculada a conductas antisociales tales como tráfico de drogas, delincuencia y prostitución. Cabe anotar que este asentamiento humano surge en lo que antes fue un basural. En 1979 se inician las obras de construcción de la capilla. Posteriormente, en 1987, se inicia la construcción del comedor, y en 1988 se empezó con la implementación del centro educativo. En 1989 se funda la presente institución educativa. Al momento de realizar el estudio tenía 12 años de antigüedad.

Las viviendas ubicadas en la Huerta Perdida se caracterizan por haber sido edificadas de manera que permitían varios ingresos y salidas, con laberintos dentro de la misma, los que fácilmente desorientan a las personas que no pertenecen a este entorno.

Las familias por lo general compartían los servicios higiénicos y el servicio de agua era colectivo (pilón). El material de construcción predominante era el adobe, la madera y la

combinación de ambos. Muy pocas viviendas contaban con servicios básicos y menor aún era el número de viviendas construidas con material noble. Los servicios de salud disponibles se concentraban en un módulo de salud (posta médica) de régimen estatal.

Las viviendas en su mayoría, se encontraban organizadas en solares en forma de “U”. Cada solar reunía al menos 08 viviendas. En algunos casos, los solares mostraban los apellidos de las familias que los integraban. Llamaba la atención el hecho que el solar de una misma familia tuviese una vivienda de una sola pieza construida de adobe en muy mal estado, la misma que colindaba con otra vivienda de dos o tres pisos, de material noble en buen estado, lo que pone de manifiesto que más allá del vínculo, cada integrante velaba por la familia nuclear y generaba sus propios recursos sin ampararse en una dinámica de progreso familiar solidario.

En otras palabras, aún cuando a nivel físico podía apreciarse una agrupación familiar extendida y una proximidad, ésta no necesariamente guardaba relación con una aspiración conjunta o con una economía de aportes. Asimismo esta característica evidenciaba la independencia de cada grupo familiar.

En un principio la población de los padres de familia, según testimonio de la encargada del departamento psicopedagógico, estaba constituida en un 50% por delincuentes y prostitutas. Progresivamente este porcentaje fue disminuyendo y la zona fue mejorando. A la fecha de realizar el estudio, el porcentaje de padres de familia con conducta antisocial, alcanzaba el 25%.

Los padres en su mayoría eran migrantes, de diferentes partes de Ayacucho y Cajamarca. Generalmente trabajaban como comerciantes ambulantes. El número de padres de familia profesionales era muy reducido. En su mayoría se trataba de profesores o miembros de las fuerzas militares ó policiales. Algunas madres de familia eran trabajadoras del hogar.

La familia muy pocas veces estaba organizada. Existiendo un pequeño grupo de parejas estables (20% aproximadamente)⁸². Muchos hogares estaban constituidos con hijos de diferentes padres los que aproximadamente alcanzaban el 50%. El índice de convivencia y promiscuidad era alto.

El ingreso promedio era variable. Muchos hogares podían ser considerados como de pobreza extrema. En la disposición de los gastos, las prioridades no eran ni salud, ni educación. Se observaba un alto índice de consumo de alcohol. Se observó que sus prioridades no guardaban relación con sus necesidades.

El 25% de los niños asistentes recibía alimentación en el comedor. Ellos aportaban S/.0.50 nuevos soles semanales por concepto de alimentación.

Se trataba de un centro parroquial⁸³ reconocido como la sede de la Orden Franciscana. La gestión institucional estaba a cargo de las hermanas de la Inmaculada Orden Franciscana Menores. Los alumnos pagaban pensiones equivalentes a US \$8.5, algunos gozaban de beca o semi beca aún así la institución registraba un alto índice de morosidad.

La IE-2 fue construida con el apoyo de los padres de familia como un centro de prevención y rehabilitación para delincuentes.

Cabe destacar que aún cuando la IE-2 era católica, existía apertura a las diversas confesiones religiosas.

Es pertinente anotar que la jerarquía de relaciones de poder que se mantenía fuera de la presente institución educativa, se conservaba al interior de la misma. Es decir, si un niño era hijo de un delincuente muy respetado en la zona, este “respeto” era “proyectado” en el

⁸² Datos proporcionados por las docentes.

⁸³ Este hecho deberá anotarse en la interpretación de los resultados

hijo, el cual exigía una actitud similar del grupo de pares y reproducía las conductas de acecho y agresión hacia sus compañeros.

Las profesoras refirieron como fortalezas que los niños tenían mucha facilidad para el canto, el ritmo y el baile, y eran muy sensibles a lo que se les planteaba, muy apegados a la fe, habilidosos con las manos y muy despiertos. Como flaquezas señalaron la falta de conciencia de su dignidad de personas (actitud de resignación), y abierto pesimismo que los llevaba a mantener su situación.

Como se mencionó en la introducción, a fin de mantener la vigencia de los hallazgos se presentarán los resultados de una investigación similar realizada por los alumnos del curso EDU 155 Educación Musical, ofrecido por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú durante el primer semestre del año 2006.

Las instituciones educativas en las que se trabajó en mayo del 2006 fueron las siguientes:

IIEE - AB	IIEE – DE
Colegio Trener – Monterrico, Santiago de Surco.	Colegio Faustino Sánchez Carrión- Ate-Vitarte.
Colegio Particular Laico “Villa Caritas”- Rinconada del Lago, La Molina.	Colegio Nuestra Señora de Montserrat- Cercado de Lima
Colegio Peruano Británico, Monterrico, Santiago de Surco.	Colegio N° 7059 José Antonio Encinas- Pamplona Alta, San Juan de Miraflores.
Colegio San Pedro – Rinconada del Lago La Molina	Colegio José Valverde Caro N° 2031, El Carmen- Sector IV, Comas.

Como puede apreciarse, las IIEE-AB comparten ubicaciones geográficas semejantes. Dos de ellas se encuentran ubicadas en la Urbanización Monterrico, perteneciente a la zona residencial de Santiago de Surco y geográficamente bastante próximas a la IE-1. Las características socioeconómicas por lo tanto son semejantes a las correspondientes de la IE1: se trata de colegios particulares, que promueven el aprendizaje de una segunda lengua, con metodologías activas, instituciones polidocentes, con dedicación horaria diurna. Ambos colegios (Trener y Peruano Británico) son mixtos.

Forman también parte de este grupo dos instituciones educativas ubicadas en una zona exclusiva del distrito de La Molina, la Urbanización Rinconada del Lago. Las viviendas son bastante amplias, rodeadas de áreas verdes. Se trata principalmente de familias nucleares con no más de cinco integrantes. Muchos padres de familia son empresarios.

Aún cuando el grupo de IIEE –DE pertenecen a ubicaciones geográficas diferentes prácticamente cubren las zonas periféricas más importantes: conos norte, sur y este; y la zona central de Lima que registra mayor pobreza. En todas estas zonas hay presencia de pandillaje juvenil y delincuencia, maltrato y abuso infantil. Muchos padres de familia son migrantes que no han concluido sus estudios secundarios. Las familias viven en solares o viviendas en proceso de construcción, algunas de las cuales son de adobe y otras de material noble, sin acabados. Los ambientes carecen de ventilación e iluminación apropiadas, algunas viviendas están construidas con material precario (plástico, cartón, triplay, restos de madera entre otros). El estado de conservación no es bueno. Estas condiciones generan recurrentes problemas de salud y nutrición en los niños. Las familias son extensas, y en algunos casos solo viven con uno de los padres. Muchos padres son obreros, trabajadores independientes (ambulantes) o están subempleados.

El trabajo en la IE-1 y en la IE-2 fue complementado con la realización de grupos focales en los que participaron la totalidad de docentes de cada una de las instituciones participantes: cinco docentes en el caso de la IE-1, y cuatro, de la IE-2. En el caso de las IIEE-AB y de las IIEE-DE, se entrevistó a la profesora responsable. El protocolo de los grupos focales y de entrevistas consideró las mismas variables (Anexo 01).

Tanto el trabajo de campo realizado en el año 2001, como el realizado en el 2006, elaboran sus juicios en función de las entrevistas realizadas a los niños (Anexo 02).

La interpretación de resultados combina procedimientos de carácter cuantitativo y cualitativo. El análisis se centra en los mensajes lingüísticos que transmiten las diversas canciones. En algunos casos se hará referencia a los elementos musicales, sin llegar a profundizar en ellos debido a la extensión que este trabajo demandaría.

3.2.1. Discursos presentes en las canciones infantiles que se enseñan en las instituciones educativas y construcción social de la infancia.

Para el análisis de este acápite se toman como referencia los repertorios de canciones presentados por las docentes responsables.

Estos repertorios han sido clasificados por institución educativa. A cada canción se le ha asignado un código a fin de que el lector pueda remitirse a las fuentes.

Un primer aspecto consistirá en analizar ¿Qué es un niño? a la luz de las canciones que los docentes seleccionan. Del mismo modo se analizará ¿cómo se construye la infancia? y ¿Qué infancia es la que se construye?

En el año 2001, se encontró que la IE-1, registra un repertorio de 62 canciones (Anexo 03) mientras la IE-2 contaba un repertorio de 17 canciones (Anexo 04). Asimismo se toman como referencia las 16 canciones recopiladas en las IIEE-AB (Anexo 05), y las 20 canciones procedentes de las IIEE-DE (Anexo 06), juntando estos cuatro repertorios, el número total de canciones analizadas alcanza la cifra de 115.

En la IE-1, el 31 % de las canciones presenta al niño como protagonista⁸⁴, es decir, en casi la tercera parte del total de canciones el niño canta y participa en primera persona, poniendo de manifiesto su protagonismo. No obstante, en algunas de ellas⁸⁵ (08%) el discurso muestra una actitud dependiente frente a situaciones por resolver:

*“policía, policía,
cuidame, cuidame” (C-17)*

*“mi casa se está quemando,
llamen a los bomberos” (C-18)*

⁸⁴ C-1, C-6, C-13, C-17-21, C-25, C-29-30, C-35-36, C-41-42, C-48, C-50, C-57, C-62.

⁸⁵ C-17, C-19, C-24, C-26, C-50.

*”una jirafa estornudó,
la pobrecita se resfrió,
dijo su madre cuídate,
una bufanda amárrate” (C-24)*

*“le dijo a su mamita
que la llevara a dormir” (C-26)*

esperando el apoyo de una tercera persona que lo asista para poder resolver una situación, apreciándose un rol más pasivo, y menos autónomo.

En esta institución, las canciones reconocen el juego, el humor y la fantasía como componentes importantes de la infancia tal como se aprecia en los siguientes ejemplos:

*John solo se quiere reír cuando va por ahí
Y ya la gente está gritando más y más
Que John solo se quiere reír
Tra la la la la la (C-5)*

*“Soy una pantera, traviesa ya lo sé
Vago por las calles, me gusta correr
Todos son testigos, de las aventuras
Que suelo tener
Soy una pantera, que vive feliz
Tengo mil motivos, para sonreír
La vida es hermosa, es color de rosa
Todo es alegría para mí” (C-33)*

La infancia se va construyendo en función de un mundo idealizado, focalizado en un mundo “infantil”. Los niños “aprenden” que la vida es “bonita” armoniosa y con mucho humor. Los niños son concebidos como innatamente buenos, pequeños. Se percibe un

tratamiento paternalista en el que, como señala Pescetti, se advierte un interés por “*cuidar la fragilidad del otro*”. Todo ello revela una comprensión del niño como sujeto, al cual hay que proteger.

*Había una vez una tortuguita
que se sacó el calcetín
se sacó los zapatitos
y se hizo achís, achís (C-26)*

El tratamiento del lenguaje refleja uso de diminutivos en el 40% de los casos⁸⁶. El 44% de las canciones contiene textos cortos y fáciles de aprender⁸⁷, tanto a nivel lingüístico como musical, evidenciando una intencionalidad por facilitar la comprensión y con ello “garantizar” la diversión y participación de los niños. La información es dosificada y ha sido puesta a un nivel de comprensión “infantil”.

No sólo se trata de canciones infantiles sino más bien de canciones infantilizadas por adultos para niños, en las que se procura limitar a los niños a encerrarse en un solo tipo de experiencia.

En relación al estudio realizado en el año 2006 en las IIEE-AB, los porcentajes son menores en relación al uso de diminutivos⁸⁸ el cual alcanza el 31%, no obstante la presencia de textos cortos y fáciles de aprender⁸⁹ alcanza un porcentaje mayor (50%). El porcentaje de las canciones que consideran al niño como protagonista⁹⁰ es el mismo (31%). El afán paternalista aún cuando no es tan recurrente como en la IE-1, se mantiene, infundiendo inseguridad tal como se muestra en esta canción:

⁸⁶ C-2, C-6, C-8, C-12, C-13, C-14, C-15, C-24, C-25, C-26, C-28, C-34, C-35, C-38, C-39, C-41, C-44, C-45, C-46, C-47, C-48, C-50, C-51, C-52, C-54..

⁸⁷ C-1, C-2, C-5, C-6, C-7, C-8, C-10, C-13, C-14, C-15, C-17, C-18, C-19, C-22, C-29, C-30, C-35, C-36, C-39, C-44, C-56, C-57, C-58, C-59, C-60, C-61, C-62.

⁸⁸ C-81, C-88, C-90, C-91, C-93.

⁸⁹ C-82, C-86, C-87, C-88, C-90, C-91, C-92, C-93.

⁹⁰ C-84, C-87, C-88, C-90, C-91.

*“si tu te asomas, hacia la arena,
el mar te llevará,
y el pobre caracolito
solito se quedará” (C-14).*

En relación a la infancia como sujeto de derechos es posible afirmar que el interés hacia este aspecto es nulo en ambas instituciones. (IE-1 / IIEE-AB).

No obstante la extracción de clase de los niños de la IE-1 es claramente abordada y refrendada, confirmando lo que sostiene Kramer en relación a que los niños constituyen parte de la clase social de la cual proceden, como puede apreciarse en las siguientes canciones

*La elefante Fresia, se fue a comprar
Un metro de tul, para ir a bailar
Se puso zapatos de taco
Y tenía un collar de perlas
Y unas margaritas
Do re mi fa sol
Sol fa mi re do (C-16)*

*Chofer (3) apura este motor
Que en esta carretera, me muero de calor (C-19)*

*Una jirafa estornudó, la pobrecita, se resfrió
dijo su madre cuídate, una bufanda amárrate
vino a verla un doctor, para curarle su dolor (C-24)*

Semejantes hallazgos son posibles de constatar al comparar los discursos de las canciones de las IIEE-AB:

*“Se puso unos zapatos rojos,
guantes de tul y un par de anteojos” (C-80)*

*Y la iguana tomaba café,
Tomaba café, a la hora del té. (C-94)*

*Salió la a, salió la a y no se a donde va,
Fue a comprar un regalo a su mamá. (C-95)*

*Salió la e, salió la e y no se a donde fue,
Fue con su tía Martha a tomar el té. (C-95)*

En resumen, y tal como señala Pescetti la IE-1, tanto como las IIEE-AB, *“se dirigen a un niño “virtual” y no real, a una convención muy extendida de cómo-es-la-infancia-en – las-canciones-y-los-cuentos-que poco tiene que ver con la infancia real”*.

Volviendo al estudio realizado en el 2001, con la IE-2 se aprecian resultados diferentes. De un lado el porcentaje de canciones que presentan al niño como protagonista es considerablemente menor⁹¹ (18%). El uso de lenguaje es impersonal, genérico o en tercera persona. Los niños son concebidos como parte de un colectivo, no constituyen desde lo que se puede interpretar un grupo etéreo que vive un mundo “infantil”, dentro de otro mundo “adulto”. La infancia por tanto, no es segregada, ni compartimentalizada.

Los discursos encierran un mensaje donde el cambio está asociado a la acción y participación de los niños:

“manos abiertas para crear un mundo nuevo” (C-63),

⁹¹ C-65, C-66, C-71

*“habla de toda la gente buena,
que ha dado su vida por la paz,
y que tras su muerte, los que quedan,
se han unido para continuar” (C-76),*

*“quiero ser tu hermano compartir mi pan,
estrechar tus manos, recibir tu pan” (C-77).*

Si bien hay empleo de diminutivos, éste es bastante limitado reduciéndose a dos canciones: Doce campanadas (C-72) y Al son de los tambores (C-74). Ambas canciones son villancicos que emplean los diminutivos en un contexto de adoración religiosa (Niño Jesús). En otras palabras, por lo menos en la muestra recogida en este centro, solamente en el caso de un niño especial y extraordinario, es posible emplear diminutivos.

El lenguaje empleado (literario y musical) no está impregnado de un sello “infantil”, mas bien se hace uso de palabras y metáforas más complejas.

*“vivo donde hay gente generosa, pobre
pero rica en dignidad” (C-76),*

*“eres lobo cuando no amas,
te haces lobo cuando no amas” (C-77),*

*“Omnipotente, Altísimo, piadoso Señor,
Tuyas son la alabanza, la gloria y el dolor” (...)
“y en especial loado, por el hermano sol,
que alumbra ya el día, despliega el esplendor” (C-78).*

La rima empleada es mucho más elaborada. Tómese como ejemplo la C-69 cuya letra dice:

Ahí viene su serranía
Bordeando montes y flores
Bajando vienen en fila
vistosos ponchos multicolores(...)

Aún cuando es innegable que también presenta algunas canciones breves como las C-65, C-67, C-68, entre otras, la mayor parte de canciones registra una mayor extensión, que las canciones procedentes de las IIEE-AB y las correspondientes a la IE-1. Algunas canciones registran hasta seis estrofas (C-76 y C-77). En otras palabras, el lenguaje literario y poético es de mayor nivel y complejidad y permite ampliar el universo vocabular del niño.

La infancia se encuentra enraizada en su realidad, impregnada de cultura e historia:

*“mi pueblo joven de fiesta está,
celebran juntos la navidad” (C-75),*

*“y así danza, danza con sus penas
con sus alegrías, con su caminar” (C-76)*

*“cada cual en su lugar
y ninguno va primero” (C-76)*

*“no has nacido amigo para estar triste la ra la la
aunque llueva en tu corazón la ra la la” (C-79).*

Del mismo modo, y de manera semejante a lo encontrado en la IE-1, tanto como en las IIEE-AB, la procedencia social está claramente remarcada. Los discursos fundan la conciencia de pobreza, entendida como escasez de recursos económicos mas no humanos, pues de manera reiterada se apela a la dignidad de la persona, así como a la acción solidaria tratando de fundar elementos para que los niños desarrollen la resiliencia desde pequeños.

En este aspecto la función de la fe constituye un elemento dinamizador para enfrentar la pobreza.

*“Que suerte tener un corazón sin puertas
Qué suerte tener las manos siempre abiertas” (C-63).*

*Venimos a ti, oh María
Con el alma, llena de gozo
Y juntos, queremos
agradecerte*

*Por darnos la vida, te agradecemos
Por darnos la luz, te agradecemos
Por darnos amigos, te agradecemos (C-64)*

*Con tus ojos lindos
Jesús mírame
Y con solo eso,
Y con solo eso
Y con solo eso
Me consolaré (C-71)*

*No hace falta la riqueza para celebrar la Navidad (bis)
Tampoco grandes regalos y fiestas de sociedad (bis)
Hace falta mas justicia para ver la realidad
A la luz de la vida que nos da la navidad (C-75)*

Contrastando estos resultados con los obtenidos en las IIEE –DE encontramos que de un lado, éstas últimas registran un uso mayor de diminutivos. Del total de canciones la mitad (50%) los emplean.

Este resultado es dramáticamente distinto al correspondiente a la IE-2. Pueden levantarse diversas interpretaciones. Mientras en el caso de la IE-2 se ha tomado como universo la totalidad del repertorio anual de canciones ofrecido por las docentes, en el caso de las IIEE-DE, se ha tomado como muestra la totalidad de canciones enseñadas desde el inicio del año, hasta la fecha de aplicación de la investigación.

Otra explicación podría ser que siendo la IE-2, una institución educativa regentada por Hermanas de la Orden Franciscana, los discursos presentados han sido trabajados de manera más cuidadosa a fin de lograr que los niños tomen mayor conciencia de su realidad y tengan más elementos para enfrentarla. Asimismo hay otra variable que distingue a estas instituciones y es que mientras las IIEE-DE son públicas y laicas (salvo el Colegio Nuestra Señora de Montserrat), la IE-2 es religiosa y tiene claridad en cuanto a su función evangelizadora. No puede perderse de vista que la realidad de la mayor parte de instituciones educativas públicas reflejan una crisis, a un punto tal que el Ministerio de Educación reconoce que en este momento la situación de la educación pública es de Emergencia Educativa.

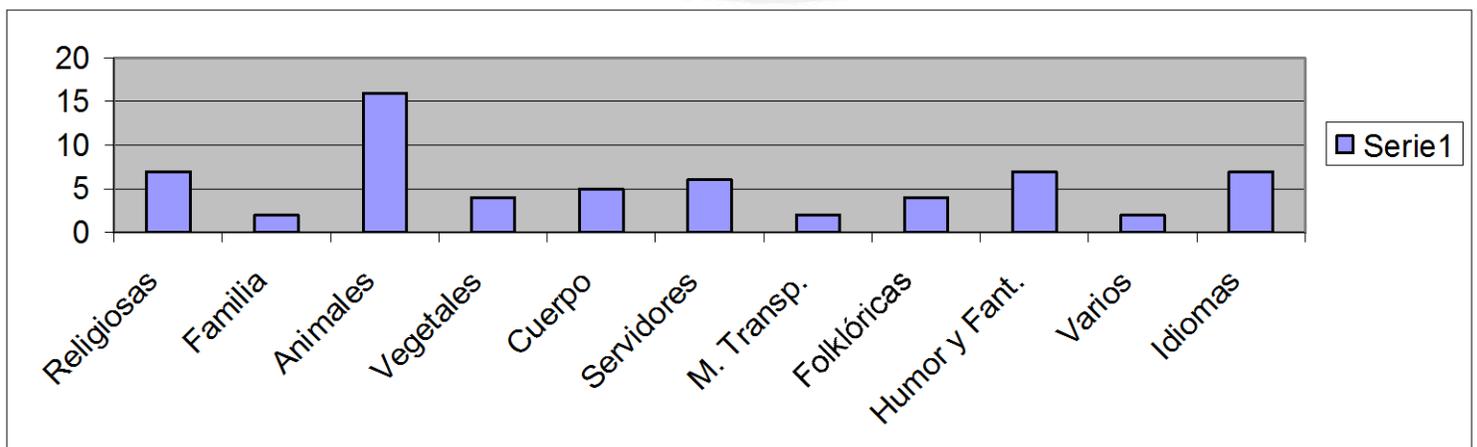
Es probable que los docentes del estado acopien canciones sin tomar como referencia el usuario. Sin lugar a dudas este es un aspecto sobre el cual no se puede establecer conclusiones definitivas.

3.2.2. Discursos en las canciones infantiles y propuesta curricular.

La propuesta curricular será analizada a partir de los contenidos desarrollados en las canciones. En el caso de la IE1, la distribución de contenidos es como sigue:

Tipos de contenidos	Códigos de canciones IE-1	Total canciones
• De carácter religioso	C-40, C-41, C-42, C-37, C-38, C-39, C-43	07
• Familia	C-25, C-62	02
• Animales	C-01, C-04, C-08, C-14, C-15, C-16, C-24, C-26, C-27, C-28 C-32, C-33, C-49, C-50, C-51, C-52	16
• Vegetales	C-11, C-12, C-31, C-53	04
• Cuerpo	C-09, C-13, C-35, C-36	04
• Servidores de la comunidad	C-17, C-18, C-19, C-20, C-21	05
• Medios de transporte	C-29, C-30	02
• Folklóricas	C-45, C-46, C-47, C-48	04
• Humor y Fantasía	C-02, C-03, C-05, C-07, C-10, C-22, C-23, C-34, C-54	09
• Idioma Inglés	C-55, C-56, C-57, C-58, C-59, C-60, C-61	07
• Propias de la dinámica educativa (varios)	C-06, C-44	02
• Sociales	--	--
TOTAL	62	62

Gráfico N° 1. Distribución de Contenidos de Canciones IE-1.



Tal como se aprecia las canciones registran una variedad de contenidos curriculares y en este sentido se deduce en primer lugar que la IE-1 prioriza la información. Tal aspecto es congruente con los Temas Generadores⁹² formulados (Anexo 07).

Las canciones presentan una panorámica amplia la cual incorpora a los diversos servidores de la comunidad, a través de los oficios que realizan. De ellos las canciones demandan funciones de servicio:

- Policía “*cuídame*” (C-17)
- Bomberos “*mi casa se está quemando, llamen a los bomberos, llámenlos por favor*” (C-18)
- Chofer “*apura este motor, que en esta carreta me muero de calor*” (C-19).

Puede observarse que la mayor variedad de canciones de la IE-1, están destinadas a los animales (26%). En el caso de las IIEE-AB el porcentaje es mayor (38%). Este aspecto es fuertemente criticado por Pescetti quien sostiene que “*hay en las canciones infantiles más animales que en el arca de Noé*”, dejando de lado auténticas demandas infantiles tales como: no me gusta la comida que prepara mi mamá, no quiero quedarme solo, me da miedo la oscuridad, tengo celos de mi hermano/a, me asusta que mis papás discutan, entre otras.

En otras palabras, pareciera ser que en este universo literario-musical infantil, no existiera cabida para cosas importantes propias de la infancia contemporánea, sea esta en zona urbana, urbano marginal o rural.

Si el número de canciones es tomado como un indicador de la importancia que estas tienen, podría interpretarse que para la IE-1, el sentido del humor y la fantasía son contenidos más importantes que el aprendizaje de una segunda lengua. Ni la IE-1, ni las IIEE-AB destacan la figura de la madre como centro de la dinámica familiar.

⁹² Pauta de organización y programación curricular empleada por los docentes para distribuir y dosificar los contenidos curriculares anuales. Se formulan en un lenguaje motivador y comprensible para los niños.

Un contenido que es bastante frecuente en la IE-1 podría denominarse como “escasa conciencia del otro”, al no sentir culpa por ninguna acción que se realice, como se aprecia en las siguientes canciones:

*El perro Bobby se molestó
porque le pisé la cola y le dolió (C-1)*

*Un tomate colorado se reía, se reía
De un melón grande y panzón
que estaba tomando el sol
y el melón muy enojado, le decía, le decía
no te rías, no te rías, que yo tengo buen sabor*

*Una papaya amarillita, asomó su cabecita
Y vio al melón gordo y panzón
que estaba tomando el sol
y el melón muy enojado, le decía, le decía
no te rías, no te rías, que yo tengo buen sabor (C-12)*

*Se lastimó la colita ay ay ay
y mucho, mucho lloró
y al verlo así una hormiguita jaja
de su cara se rió (C-28)*

Este aspecto no se encontró en ninguna de las IIEE-AB analizadas por lo que podría sostenerse que es un contenido más vinculado al estilo de vida de este grupo (IE-1), que a la condición socioeconómica a la que pertenece.

En la IE-1 el desarrollo de la autoestima y la valoración personal está presente en canciones tales como

*Yo tengo una cara pequeña
 Con ojos pestañas y cejas
 Con una nariz, boquita feliz
 Y dos orejitas muy lindas (C-13)*

*Somos los cocineros, sí señor
 nosotros cocinamos de lo mejor (C-20)*

*vamos gatos, vamos gatos
 que sí, que no
 que el partido lo gano yo (C-27)*

De esta manera los niños aprenden que ellos son competentes, hacen las cosas bien y saben ganar.

Mientras tanto el repertorio de las IIEE-AB registra en su lugar la aceptación, casi entendida como resignación

Dicen que el elefante es
 gordo, gordo, gordo,
 y yo soy muy flaquito (bis)
 Dicen que el elefante es
 gordo, gordo, gordo,
 y yo soy muy flaquito
 y ¿qué le voy a hacer?.

Dicen que la jirafa es alta, alta, alta
 Y yo soy muy bajito (bis)
 Dicen que la jirafa es alta, alta, alta
 Y yo soy muy bajito
 y ¿qué le voy a hacer?.

Dicen que la gallina tiene muchas plumas
Y yo muchos pelitos (bis)
Dicen que la gallina tiene muchas plumas
Y yo muchos pelitos
y ¿qué le voy a hacer? (C-88).

En la IE-1, la agresión es justificada en aras de la defensa en la canción C-2

*y si te encuentras con el lobo por ahí
le jalas las orejas y le tuerces la nariz.*

Esta misma situación se presenta en la C-94

*Le dio un pellizcón al perezoso,
Y lo mandó al calabozo*

En la IE-1 reconocimiento de la diversidad cultural es considerado exclusivamente como variedad de géneros musicales (rock, huayno, festejo, marinera, taquirari, huaylas, twist). Por su parte las IIEE-AB no presenta mayor variedad de géneros musicales.

En la IE-1, el género femenino es asociado a consumo (C-16), los roles masculinos a oficios (C-17, C-18, C-19, C-20, C-21), tanto como a posesión de bienes (C-29, C-30). El rol femenino capta la atención al presentarse como “víctima” de un potencial agresor (masculino) en la canción La Papa Renata (C-31)

*Estaba la Papa Renata
Sentada en un plato de lata
El cocinero la miró
y la papita se asustó*

*La papa temblaba de miedo,
Y el cocinero con el dedo,
Que sí, que no, de mal humor la amenazó.*

Similar es el caso de la C-94 correspondiente a las IIEE-AB.

*Llegó un perezoso caminando
En pijama y bostezando
Le dio un empujón a doña Iguana
Y la mandó de cabeza al agua*

Cabe destacar que en este caso hay una marcada diferencia pues, “la víctima” reacciona

*Salió doña Iguana toda mojada
Furibunda y enojada
Le dio un pellizcón al perezoso
Y lo mandó al calabozo*

En la IE-1, las acciones erráticas, la pereza, los olvidos están reservados para representantes del sexo femenino tal como se aprecia en estas canciones

*Había una bruja loca en la calle
no sabe hacer brujerías por que ya se olvidó
que sí, que no, la magia se le olvidó (C-3)*

*Un día la brujita, quiso desaparecer
Mirándose al espejo, dijo uno, dos y tres
Y cuando abrió los ojos,
no se vió saben por qué?
Porque la distraída
Se miraba en la pared (C-34)*

*Esta era una viejita
 Llamada Doña Panchita
 Que como era sordita
 Oía todo al revés
 Tenía un buen amigo
 Llamado Don policía
 Que cuando se encontraban
 Se ponían a conversar
 -¡Buen día doña Panchita!
 ¿que cómo está la mosquita?
 Yo no le he dicho eso
 ¿que quiere un pan con queso? (C-54)*

Caso similar es el de la C-86, correspondiente a las IIEE-AB

*Si un día vemos una foca
 Que come margaritas con la boca
 Que canta y baila sola
 Que escribe con la cola
 Llamemos al doctor
 La foca está loca.*

No obstante esta canción se encuentra diferencias en la percepción del género femenino al cual también se le reconoce habilidades intelectuales tal como lo evidencia la C-80 de las IIEE-AB

*Un día toditos los chicos
 se convirtieron en borricos.
 y en ese lugar de Humahuaca
 la única sabia fue la vaca.*

Un rol que se encuentra casi ausente en la IE-1 y que se da de manera reiterada en las IIEE-AB es el que podría denominarse “conciencia de alumno” donde se presta especial interés al aprendizaje de la lectura y escritura. Esto puede deberse a que se trata de secciones ubicadas en colegios

*Todos juntos en mi clase
al pizarrón hemos de ver
para poder comprender
nuestros libros de lenguaje
poco a poco las palabras
Voy a saber descubrir
Me haré amigo de las letras
y del monito mimi.*

*Cuando yo quiera buscar
A mi perro cocolizo
Saber escribir los avisos
hasta poderlo encontrar
y seré como ese niño
que cuando empezó a aprender
encontró mil y un amigos
a quienes pudo leer.*

*Voy a poder conocer
Increíbles aventuras
Cuando las pueda leer
en mi libro de lectura.(C-84)*

*Patapalo va a la escuela
Quiere aprender a leer
Y con él va su maestra
Seguro que va a poder.
Por fin aprendió a escribir
Patapalo está feliz
Al fin ya puede salir
para animarse a descubrir.
Para leer y escribir
Patapalo fue a la escuela
“soy muy listo” exclamó
“sé leer: pan y ciruela”. (C-85)*

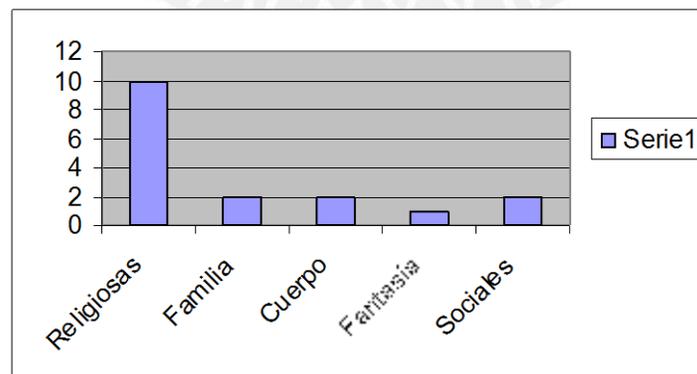
En el grupo focal realizado con las docentes de la IE-1, ellas refirieron que utilizaban las canciones porque éstas son útiles para captar la atención, son una forma de comunicarse, y porque de esta manera los niños aprenden mejor al hacer más ameno el aprendizaje. Asimismo, manifestaron que algunas de las canciones enseñadas fueron aprendidas en la universidad, pero que también adquirirían casetes, considerándose una de ellas “fanática” de comprarlos. También refirieron que aprenden el repertorio de profesoras nuevas y que muchas de las canciones que emplean proceden de otros países tales como Chile y Argentina. En un caso se hizo referencia a la profesora de música que contribuía enseñándoles nuevas canciones. Es decir, la variedad del repertorio respondería en principio a las diversas oportunidades que se le presenta a este grupo de docentes. Asimismo señalaron que los contenidos guardaban correspondencia con los Temas Generadores.

Por su parte las docentes procedentes de la IIEE-AB refirieron respuestas similares como que les sirven para introducir un tema, motivar, desarrollar la creatividad. Un aspecto que llamó la atención es que señalaron el uso de las canciones con fines de control de conducta.

Al contrastar esta información con la obtenida en la IE-2 se aprecia la siguiente distribución de contenidos tal como lo registra la presente tabla

Tipos de contenidos	Códigos de canciones IE2	Total canciones
• De carácter religioso	C-1, C-2, C-7, C-8, C-9, C-10, C-12, C-15, C-16, C-17	10
• Familia (mamá)	C-3, C-4	02
• Animales	--	--
• Vegetales	--	--
• Cuerpo	C-5	01
• Servidores de la comunidad	--	--
• Medios de transporte	--	--
• Folklóricas	--	--
• Humor y Fantasía	--	--
• Idioma Inglés	--	--
• Propias de la dinámica educativa (varios)	C-6, C-11	02
• Contenido social	C-13, C-14	02
TOTAL	17	17

Gráfico No.2. Contenidos de canciones IE-2.



Observamos una clara dominancia de canciones con contenidos de carácter religioso, pudiendo interpretarse como una clara intención de catequizar a través de las

canciones. Si adicionalmente, se consideran dos canciones dedicadas a la madre las cuales aluden también a la imagen de la Virgen María concluiremos que el 71% de las canciones abordan contenidos de carácter religioso. Esta supremacía marca una clara diferencia. Estos resultados son consistentes con los Temas Generadores considerados para ese año (Anexo 08). Con claridad puede observarse esta tendencia ideológica.

Los contenidos propiamente “curriculares”, de carácter informativo son pobremente abordados (12%), es claro que el énfasis no está puesto en la información, sino en la formación del sistema de valores y actitudes. Las canciones sin sentido ocupan solo el 6% pudiendo interpretarse como que tienen poca relevancia para el niño o que por el contrario, todo lo enseñado debe tener un propósito “educativo” o formativo.

Varias canciones abordan contenidos sociales realistas, pero a la vez esperanzadores y hasta idealizados (12%).

*“No hace falta la riqueza para celebrar la Navidad
 tampoco grandes regalos y fiestas de sociedad
 hace falta mas justicia para ver la realidad
 a la luz de la vida que nos da la navidad” (C-75)*

*“Vivo en un país maravilloso
 lleno de riqueza y voluntad
 yo pinto mi alma blanco y rojo
 y por nada cambio este lugar” (C-76)*

Como se puede inferir de lo expuesto en párrafos anteriores los textos reivindican la pobreza y el sentimiento de identidad nacional. La autoestima se construye de manera colectiva.

En cuanto al rol sexual femenino, la IE-2 presenta una idealización del mismo

Tengo en casa, a mi mamá,
pero mi mamá son dos
en el cielo está la Virgen
que es también mamá de Dios (C-65)

Esto es consistente con el repertorio de canciones de las IIEE-DE

*Madrecita de mi amor,
Madrecita linda,
Tus caricias me consuelan
y me hacen feliz.*

*Solo encuentro en tu mirar
la dulzura inmensa.
Que el amor más grande y puro
me pueden brindar.*

*Tú que me distes todo,
yo que nada te he dado;
te ofrezco en éste día
mi canción de amor.*

*Cubrir de besos siempre
tu frente y tus mejillas
en pago a tus desvelos
y tu eterno amor.(C-96)*

*Esa flor que está naciendo
Ese sol que brilla más
Todo eso se parece
a la sonrisa de mamá*

*Esa rosa que despierta
Ese río que se va
Todo eso se parece
a la sonrisa de mamá*

*A tu lado tengo todo
tú eres mi felicidad
tú tristeza es la mía
y tu canto mi cantar*

la la la la la la la la ... (C-97)

Cabe recordar que en estos contextos el castigo físico como mecanismo de control y obediencia es una práctica social extendida.

La imagen de familia que presenta la C-67 corresponde al estereotipo de familia nuclear, aún cuando la realidad que viven es contraria a este modelo donde los niños acaban cantando un discurso contrario al que viven.

*Este gordo es el papá
Este otro es la mamá
Este es el hermano grande
Y con un anillo la coqueta hermana
El chiquito viene atrás
La familia unida está (C-67)*

Este resultado es consistente con el hallado en la C-109, del repertorio de canciones provenientes de las IIEE-DE

*En el hogar, en el hogar
Tú necesitas a mamá
En el hogar, en el hogar
Tú necesitas a mamá
En el hogar, en el hogar
Tú necesitas a mamá*

*Mira que feliz se vive (bis)
Con mamá en el hogar
¿con quién?
Con mamá en el hogar*

(se van cambiando cada uno de los miembros: papá, hermanos, ...)

Paralelamente los valores como la solidaridad y la propia fe son abordados como elementos básicos para la supervivencia

Qué suerte tener un corazón sin puertas
Qué suerte las manos siempre abiertas
Manos abiertas, las de Jesús, las de María,
Manos abiertas, para crear un mundo nuevo (C-63)

Aceptó el lobo ser bueno
Prometiéndolo no hacer daño
Promesas muchos hombres no hacemos
Porque no amamos
Eres lobo cuando no amas
Te haces lobo cuando amas (C-77)

La valoración étnica es un aspecto que es también abordado en las canciones que a continuación se detallan

Ahí viene su serranía (...)

Vistosos ponchos multicolores (C-69)

Que lindo el niño más bello

Que venimos a cantar

Con su carita morena

Y su bamba colorá (C-72)

Las IIEE-DE por su parte, recogen aunque en menor medida, este mismo sentimiento

Si tuviera fe como un granito de mostaza

Eso dice el Señor,

Yo le diría a la montaña

muévase, muévase, muévase

y la montaña

se moverá, se moverá, se moverá.

(se repite cambiando montaña por mentira y luego por envidia).

Aún cuando en las entrevistas las docentes de estos grupos no manifestaron emplear las canciones como mecanismo de control y obediencia, la canción C-100 muestra claramente su uso para tal función

La lechuza, la lechuza

Hace shh, Hace shh

Todos calladitos

Como la lechuza

Que hace shh, que hace shh

Al realizarse los grupos focales con las docentes de la IE-2, ellas refirieron que emplean las canciones para motivar a los niños, seleccionan las canciones por su contenido en tanto ellas sirven de apoyo y refuerzo al tema. Asimismo reconocen su utilidad para

afianzar hábitos, y promover mensajes. Por ello el 80% están vinculadas a los temas generadores (desarrollo de la memoria, del lenguaje, de la secuencia, del ritmo, la psicomotricidad) También señalan que seleccionan canciones por la respuesta de los niños, ya que a ellos les encanta y gusta mucho. Hay canciones más extensas que desarrollan aspectos de educación en valores o que tienen fines formativos. En sus palabras “lo importante es que sean gratas y se relacionen con la práctica educativa”, “que tengan buen ritmo, que sean alegres”, “que los conecten con su casa”. Las docentes enseñan las canciones en función de las fiestas y el calendario escolar.

Acerca de la fuente del repertorio refieren que copian las letras y las van aprendiendo y así no se olvidan. Intercambian con otras docentes, algunas amigas, también emplean cintas casetes. Otra fuente son los cursos de capacitación donde generalmente intercambian canciones. Como se puede evidenciar las oportunidades de este grupo de docentes dista mucho en cuanto oportunidades a las de los grupos IE-1 e IIEE-AB.

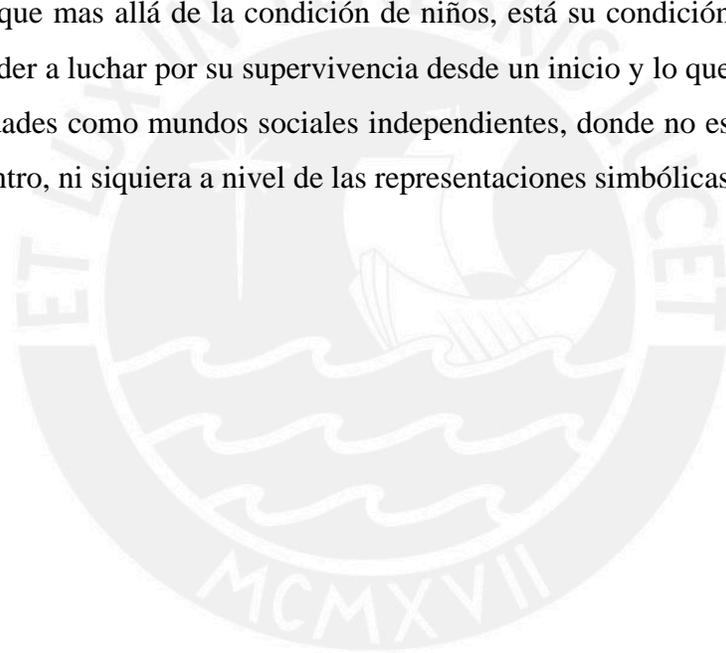
En suma, no se trata sólo de opciones técnico-pedagógicas o ideológicas, los criterios de selección se vinculan a las vías concretas de acceso de información y está claro que las oportunidades de un grupo son dramáticamente distintas a la de los grupos docentes contrarios.

De otro lado los niños de las IIEE- AB así como de la IE-1 declaran en sus entrevistas que a través de las canciones ellos aprenden a “ser buenos”, “aprenden mucho porque los niños somos unos ángeles”, “aprendo el amor”, “aprendes a que no se deben quitar las cosas”, “pelearse”, “aprenden inglés”, “a escuchar” y “a cantar y bailar” aún cuando muchos de ellos sostienen que no aprenden nada, o que no saben. En otras palabras, la mayoría de los niños reconocen que con las canciones aprenden.

De esta manera el presente capítulo ha tratado de mostrar como de manera consciente e inconsciente, las docentes van presentando sus propias versiones de realidad en las canciones que ellos enseñan y cómo éstas se vinculan a las propias condiciones de existencia. A la par, los procesos de asociación e identificación que van viviendo los niños

al dramatizar las canciones, activan procesos psicológicos que llevan a otorgar significaciones reales vinculadas a hechos y acciones concretas, tanto como simbólicas. Recuérdese que la identificación es un mecanismo inconsciente e interdependiente que puede producir modificaciones perdurables en la persona. Los niños empiezan asociando realidades, estableciendo relaciones de causalidad, aprendiendo a identificarse con uno u otro personaje presentado en las canciones, con una u otra realidad, es decir, cabe preguntarse ¿qué es lo que realmente están aprendiendo los niños al cantar?

Lo que en la práctica se aprecia es que mientras unos aprenden a vivir una infancia idealizada, en la cual se van dosificando los contenidos para ponerlos al alcance de su nivel; otros aprenden que más allá de la condición de niños, está su condición de pobres, y que tienen que aprender a luchar por su supervivencia desde un inicio y lo que es más, aprenden a vivir sus realidades como mundos sociales independientes, donde no es posible propiciar puntos de encuentro, ni siquiera a nivel de las representaciones simbólicas.



CAPÍTULO 4

PREFERENCIAS Y GUSTOS MUSICALES Y CULTURA INFANTIL EMERGENTE.

“El hombre es un ser complejo, contradictorio, en el que emociones y razonamientos pueden confluír armónicamente, pero a menudo se encuentran en abierta contradicción, en lucha, en conflicto”
Joan Ferrés

4.1. Las canciones que gustan los niños y cómo las aprenden.

El presente capítulo tiene como propósito presentar la perspectiva infantil. Para ello se realizó entrevistas a catorce niños de la IE-1 y quince niños de la IE – 2.

Tomando en consideración que de un lado los niños podían sentirse intimidados si se les entrevistaba de manera individual y a fin de evitar contaminar las respuestas, las entrevistas se realizaron en parejas en un ambiente contiguo a las secciones de procedencia. En cada caso, antes de realizar las entrevistas la docente presentó a la entrevistadora, como una amiga, pidiéndoles que respondan a las preguntas que se les haría. Algunos niños manifestaron curiosidad por la presencia de una persona ajena a la institución educativa. Asimismo, cabe destacar que tratándose de niños pequeños, tuvo que crearse una atmósfera que favorezca la comunicación. Esto se logró empleando estrategias diversas como ponerse a nivel de los niños, mantener el contacto visual, formular bromas que alivien la tensión frente a una persona adulta desconocida, entre otras. Sobre todo se tuvo que emplear mucho tiempo escuchándolos y absolviendo sus

preguntas (que muchas veces tenían poco que ver con el propósito de la entrevista). Para iniciar las entrevistas se motivó a los niños.

En la IE-1, el universo de entrevistas cubrió el 100% de los niños asistentes a la institución el día que se realizaron dichas entrevistas, lo cual equivalía al 82% del total de niños de la sección. En el caso de la IE-2 también se entrevistó al 100% de niños asistentes. En cuanto a las instituciones educativas IIEE-AB y IIEE DE, se entrevistaron a 10 niños por sección, lo que sumó un total de 80 niños. La muestra fue seleccionada al azar.

En el año 2001, de los catorce niños entrevistados en la IE-1, nueve (64%) refirieron que les gustaba diversas canciones aprendidas en la institución educativa, la mayor parte de ellos mencionó la canción “Feliz día mamá”, esto se explica porque las entrevistas se realizaron en una fecha próxima al día de la madre. También refirieron diversas canciones principalmente de animales: “Sammy, el pingüino”, “El sapo”, “The hen”. En un caso un niño respondió que le gustaba la canción “feliz navidad” la cual alterna textos en castellano y en inglés. Cabe destacar que las respuestas no fueron exclusivas dado que en paralelo la mayoría de estos niños (86%) de la IE-1 refirió que además gustan de otras canciones que ellos aprenden de la radio y la televisión. Es decir, los niños tienen una percepción global de sus preferencias y esta no hace distinciones entre lo que aprenden en la institución educativa y lo que aprenden en los medios de comunicación.

Probablemente por ello, un aspecto interesante en relación a las canciones que los niños aprenden de los medios, es que los niños no diferencien entre canción y cantante, o entre canción y nombre del programa. Por eso indistintamente ellos manifestaron como canción preferida: Shakira, los Powers; Cristina Aguilera; Picachú; Barney; Winnie the Pooh, Paulina Rubio. En un caso se mencionó una canción de Paulina Rubio diciendo que la cantaba Cristina Babera (por Cristina Aguilera). Esto podría interpretarse como una confusión, comprensible dada la homogenización de los artistas de los medios masivos. En el caso de la canción “Y yo sigo aquí”, de Paulina Rubio, el niño mencionó “La bomba” que es uno de los elementos que menciona el texto de esta canción: “*Y cuando me acerco a ti, hay una bomba explosiva*”. En dos casos la respuesta fue evasiva “no me sé las canciones”, “las sabo, pero no me acuerdo”.

Como puede apreciarse las fuentes principales donde aprenden estas canciones son indistintamente la radio y la televisión. De acuerdo a las entrevistas muchos niños respondieron que ellos tienen los casetes, e inclusive en un caso se mencionó el CD de las canciones. Ellos aprenden las canciones escuchándolas y repitiéndolas.

Al ser interrogados en torno al por qué les gustan esas canciones, los niños dieron respuestas diversas las cuales se registran en la siguiente tabla

Canción /cantante	Justificación
Feliz día mamá	“Porque mamá te quiere”
Sammy el pingüino	“Porque es un pingüino feliz y gordito, dice que los leones comen helado y toditos los animales, pero la serpiente no” (lo declara riéndose) “Porque habla de Sammy el pingüino, y yo he visto ballenas y también tiburones en Disney”.
El sapo	“Porque el sapo vive en el río, y yo no me baño en el río”
Barney (Te quiero)	“Porque dice te quiero yo, y tú a mí”.
Feliz navidad	“Porque me gusta la navidad, porque tienen regalos, y a mí me gustan los regalos que me hace Papa Noel, también me gusta la canción del cumpleaños, porque también tienen regalos”.
Paulina Rubio (Y yo sigo aquí)	“Porque dice que... dice que... hay una bomba explosiva”.
Shakira (Para amarte)	“Porque dice junto a ti engordé más de tres kilos” (se ríe mientras lo dice).
Shakira	“Yo quiero ser como Shakira, pero no me gusta que vengan todas las gentes”. “Porque Shakira tiene rulos”. “Me gustan todas las canciones de Shakira”.
Otras respuestas	“Porque me gustan más las canciones de la radio”.

Podría objetarse el hecho de solicitar a los niños justificaciones de sus gustos y preferencias pero los resultados muestran que nos es así. Los niños opinan, justifican, responden, van formando juicios respecto a lo que les gusta y prefieren.

Como puede apreciarse en la IE-1, las razones de preferencia están vinculadas a emociones que las canciones movilizan y que desarrollan en ellos sentimientos de seguridad afectiva. Asimismo el sentido del humor, es otro componente que los niños valoran pues los pone alegres o les da risa. La asociación con experiencias previas de los niños, es otro factor interviniente. No puede perderse de vista la función del consumo el cual es un elemento dinamizador de preferencias para los niños.

Asimismo, cabe señalar que la mayor parte de los niños refirió escuchar las canciones con alguno de sus padres, principalmente la madre. Este hecho es importante porque todo llevaría a concluir que es ella quien modela las preferencias musicales, especialmente en la primera infancia.

En el estudio realizado en el año 2006, se encontró que en las IIEE-AB, la respuesta es similar, indistintamente los niños refieren canciones aprendidas en la institución educativa con la de los medios de comunicación masiva. La cantante que luego de casi seis años se mantiene como un referente es Shakira, por supuesto que las canciones varían destacando entre ellas “Las caderas no mienten”. El grupo más evocado es RBD mediante su canción “Sálvame”.

Una cantante que goza de amplia popularidad en este sector socioeconómico es Floricienta, cantante singular que presenta una imagen añorada que es marketeada como “*llena de ilusiones, magia y aventura*”. La imagen que ofrece esta cantante podría ser considerada como “híbrida” en la medida que es una joven, que se ve como niña, que se enamora, pero que a la vez es traviesa y juguetona, que adicionalmente protagonizó una serie proyectada en la televisión local que tuvo gran acogida. Ello explica por qué de manera semejante a la respuesta obtenida en la IE-1, una niña refirió que “le gusta porque es de Floricienta”, es decir le gustan todas las canciones de esta cantante, porque gusta del símbolo y no de una característica en particular.

Algunos niños de las IIEE-AB refirieron nombres de series televisivas o jingles comerciales como sus preferidos nombrando por ejemplo: “Pásame la botella”, “Power ranges”, en otros casos se hace referencia al género musical: rock. En general se aprecia que los niños se sienten atraídos por canciones muy rítmicas que caracterizan las producciones de Shakira, RBD y Floricienta. A su vez se menciona con menor frecuencia temas como “Ave María” de David Bisbal, “La camisa negra” interpretada por Juanes, “Isla para dos”, inclusive en un caso se menciona la canción “la gasolina” de Daddy Yankee. Estos resultados son coincidentes con lo encontrado por Mendívil¹ *“la preferencia de los niños es persuadida por el ritmo marcado y pulsional”*. Las razones expuestas por los niños son diversas: “son lindas”, “les gusta bailarlas”, “son movidas”, “les gusta cantarlas”, “los alegra”, “los divierte”, “les gusta como cantan”, “les gusta como bailan”, “les gusta la letra”, “porque la aprendieron de la radio y la escuchan todas las mañanas”. Sólo en un caso hay una apreciación estética “me gusta la música del piano”. Es decir lo dinámico, la acción es lo que persuade a los niños.

Una vez más, el elemento musical predominante es el ritmo, quedando los otros elementos musicales (la melodía y la armonía) subyugados a éste.

En este grupo correspondiente a las IIEE-AB algunos niños manifestaron su preferencia infantil por la balada “Color de esperanza” interpretada por Diego Torres.

Una característica compartida por este grupo de niños, es que en general se aprecia que ellos aprenden los coros de las canciones, e inclusive sus fragmentos. Muy pocos niños saben la letra completa de la canción, al menos en este sector.

En el estudio realizado en el año 2001, del total de niños entrevistados en la IE-2, el 50% refirió canciones aprendidas en su institución educativa, principalmente “Manos Abiertas”. En un caso se mencionó el tema “Al tiro, liro, liro”. Al tratar de indagar en las razones de preferencia un niño respondió: “manos abiertas para comer la comida”, respuesta simbólica si proviene de un medio socioeconómico signado por la carencia de recursos. Ligeramente mayor es el número de niños que refirieron canciones reproducidas en los medios de comunicación. Destacaban principalmente las

¹ Mendívil (2004,103)

interpretadas por grupos de jóvenes. Tal es el caso de “Tic Tic Tac” interpretada por *La Joven Sensación*, “El Baile de la Culebra” y “Mi Niña” (por decir la canción Mi nena) del grupo *Skandalo*, “Pasito Tun Tun” del cuarteto *Agua Bella* y así como el tema del grupo M.D.O (ex -Menudo) con la balada “Te quise olvidar”. También se mencionan cantantes jóvenes como Ruth Karina con su canción “El Siki Siki”.

De manera similar a lo encontrado en la IE-1, se mencionan personajes de series televisivas: Pokémon, Dragon Ball Z y los Power Rangers, confirmando la hipótesis anterior.

Al ser entrevistados acerca de los motivos de su preferencia los niños expusieron razones diversas: “porque la canto con mi mamá”, “porque la canto con mi profesora”, “mi mamá prende su casete, yo prendo mi casete y bailamos”, “por el baile”, “me gusta bailar sus canciones”, “me gusta su ropa negra, su camisa y bailar” (en alusión al grupo Skándalo), “porque el poder es interior” (tema musical de la serie Dragon Ball Z). En este grupo la madre mantiene un rol importante en el modelamiento de los gustos y preferencias musicales. Un aspecto que difiere, es que también los niños se reúnen en los solares y ensayan los pasos de Skandalo con vecinos, familiares y amigos del barrio, llevando esta experiencia a un nivel colectivo, un espacio de socialización que sin lugar a dudas es significativo.

En este sector, los procesos identificatorios se pueden apreciar con mayor claridad observándose diferencias marcadas en función de los sexos: las niñas quieren ser “bellas y bonitas” como *Agua Bella*, los niños quieren “bailar y verse” como *Skandalo*. No deja de ser interesante la respuesta ofrecida por un par de niñas quienes sostuvieron que ellas no querían ser como Rossy War “porque es fea”. Es probable que en ella proyecten de manera más clara la procedencia étnica. Las niñas no podían explicar qué la hacía fea, solamente reiteraron “porque es fea”. Comparando la apariencia física de esta cantante con las otras figuras femeninas de referencia mencionadas (el grupo Agua Bella y Ruth Karina) es claro que la apariencia mestiza, es decir chola, es mucho más evidente. Esta podría ser una explicación.

Un elemento diferenciador entre la IE1- y la IE-2 es el dominio de las canciones. Los niños de este sector cantan las canciones casi completas, aprendiendo la letra casi a perfección.

En el estudio realizado en el año 2006 con las IIEE-DE se repite la constante de admiración por grupos juveniles. Los niños gustan de canciones del grupo RBD, principalmente “Soy rebelde”. Este es un grupo musical de fuerte ascendencia para estos niños. El tipo de música que causa fuerte impacto en ellos es el reggaeton, en algunos casos mencionan el tema “La Gasolina”, en otros simplemente se nombra el género musical. Se mantiene la constante de enunciar nombres de series televisivas como canciones: Dragon Ball, Caballeros del Zodiaco, Bob Esponja. De manera semejante a lo encontrado en la IE-2, el año 2001, para este grupo humano la experiencia de aprender canciones reviste un carácter social: aprenden en la iglesia bautista, en el vaso de leche, en las polladas, con los amigos. Aún cuando Floricienta no destaca como una de las figuras de mayor impacto, mantiene presencia en este sector social.

4.2. Los discursos presentes y la cultura infantil emergente.

“El ser humano es una unidad, un ecosistema. Cada facultad influye en las demás. Aunque el aprendizaje se realice fundamentalmente mediante la comunicación verbal oral, se activan también, consciente o inconscientemente los sentidos (...) los sentidos se influyen siempre los unos a los otros, interaccionan, se condicionan”
Joan Ferrés

Analizando los resultados obtenidos en el acápite anterior es posible constatar que la preferencia musical es aprendida socialmente y guarda vinculación con la procedencia social. En otras palabras, la extracción social marca, como señala Hargreaves (1998), la preferencia musical es moldeada por la conformidad del individuo hacia normas del grupo de referencia, donde cada uno de los espacios de socialización juega un rol importante (familia, amigos, personas responsables del cuidado del niño, entre otros).

Los resultados nos vuelven a la realidad de los niños consumidores de medios, con acceso muchas veces sin censuras y de modo autónomo a la música popular. Los niños actuales gustan de la música juvenil, probablemente porque no encuentran una oferta musical que responda a su necesidad, como también debido a la presión que la oferta de música popular ejerce sobre ellos. Esta música “no infantil” definitivamente los fascina y ejerce sobre ellos fuerte impacto social y cultural. Como reitera Hargreaves

“el modelaje masivo de los gustos y preferencias musicales infantiles aliena, por ello afrontar esta realidad es un deber moral”.

Aún así es posible afirmar que actualmente la experiencia se ha globalizado más. Los niños de ambos sectores llegan a tener algunos encuentros en las preferencias musicales, tal es el caso de RBD y Floricienta. Esto puede deberse a la homogenización del gusto musical debido al impacto de la globalización en las culturas locales logrando que en la actualidad, ambos sectores se encuentren en la música.

Este es un aspecto sumamente importante. La ciudad de Lima va contando con generaciones de “nuevos limeños”, hijos de migrantes de segunda y tercera generación que obligan a estrecharse social y geográficamente cada vez más. Aunado a esto y como señala Quispe *“nos encontramos inmersos en un mundo que se interconecta a pasos agigantados”.*

Surgen nuevos escenarios que propician el intercambio social e invitan a una mayor apertura hacia lo nuevo. Frente a ello, la homogenización cultural es un riesgo. Tal como se ha podido apreciar, la mayor parte de los cantantes mencionados son extranjeros así como también los géneros musicales referidos. Paralelamente, hay una marcada tendencia hacia la individuación, y la sensualidad. Se trata de trabajar en la tolerancia social y desde allí los procesos de creación musical tienden a desarrollar fusiones. Como señala Quispe esta situación ha generado *“nuevas mixturas, nuevos sincretismos entre lo existente como rasgo cultural –la música de cada región- y lo foráneo –los géneros musicales de otras tradiciones culturales”.* Este es un espacio que debiera recuperarse en la música tanto popular, como en aquella que se enseña en las instituciones escolares.

Este es el marco social en el que están insertas las nuevas infancias que consumen la cultura producida por las empresas multinacionales, cultura, cuya difusión estratégica reside en la interconexión y expansión de los medios de comunicación, pero que a la par ofrece un contexto globalizado que favorece el intercambio de información.

Las instituciones educativas tienen el deber de responder no sólo desde las prácticas discursivo comunicativas, sino muy especialmente desde los espacios de

encuentro reales que se promuevan. Las instituciones escolares están obligadas a trabajar en el reconocimiento social del otro, tanto como, en la aceptación y valoración de la diversidad. El reto consiste en encarnar el discurso del Proyecto Educativo Nacional en una práctica educativa más realista que apunte al desarrollo social.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto la ausencia de creación musical propiamente infantil. Los niños consumen, pero no producen la música que escuchan. Si la cultura infantil tiene más tiempo para el ocio, es más autónoma y tiene acceso a nuevos modos de expresión ¿por qué es que no se hace uso de estas potencialidades para crear auténticos espacios de expresión y comunicación que posibiliten el desarrollo no sólo de la autonomía como posibilidad de elección, sino ante todo la autonomía de pensamiento, la capacidad de reflexión y la progresiva asunción de identidades menos consumidoras y más humanas? ¿por qué no revitalizar la propuesta curricular incidiendo en el desarrollo de las múltiples capacidades antes de seguir insistiendo con propuestas que incidan en el desarrollo unilateral del cerebro? ¿por qué no atreverse a devolver la palabra a los niños y escuchar sus auténticos discursos?

El Anexo 09 muestra la letra de diversas canciones referidas por los niños las cuales han sido aprendidas de los medios de comunicación, principalmente radio y televisión. Analizar si estas canciones son pertinentes a la realidad infantil es ocioso, pues se sabe que no están dirigidas a este público, aunque los niños sean importantes consumidores de las mismas. No obstante con fines de demostración se tomarán algunos fragmentos de estas canciones.

La seducción mantiene una presencia importante en los discursos de las canciones contemporáneas, se promete placer inmediato

Tu química con mi piel, hacen carga positiva (bis)
Y cuando me acerco a ti, hay una bomba explosiva (bis)
(...) Si a ti te gusta morder, el mango bien madurito (bis)
Ven mírame a mi, tengo colorcito (bis) (C-116)

Será, será, que lo que aún no fue
Es porque fue para hacerse hoy

Y sientes y siento

Mira así, baby así es perfecto (C-121)

Las canciones actuales introducen indistintamente el uso de términos en castellano e inglés en atención a los procesos de globalización (C-121 y C-124).

La incomprensión de los padres, que dan como resultado el enfrentamiento a la autoridad es claramente percibida en los textos de la C-122.

La búsqueda de afecto y la promesa del mismo son otros elementos reiterados en los discursos actuales.

Para amarte, necesito una razón, y es difícil creer,
Que no existe nada mas, que este amor
Sobra tanto, dentro de este corazón,
Que a pesar de que dicen, que los años son sabios,
Todavía se siente el dolor
Porque todo el tiempo que pasé junto a ti,
Dejó tejido su hilo muy dentro de mí (C-117).

Te quiero yo y tu a mi
nuestra amistad es lo mejor
con un fuerte abrazo
y un beso te diré
mi cariño yo te doy (C-118).

Ella sabía que el sabía, que algún día pasaría
que vendría él a buscarla, con sus flores amarillas
No te apures, no detengas,
el instante del encuentro, esta dicho que es un hecho
no la pierdas no hay derecho, no te olvides
que la vida, casi nunca esta dormida.(C-123)

La presencia de referentes de poder económico, el mercado es otra constante

En ese bar tan desierto, nos esperaba el encuentro
ella llegó en limusina, amarilla por supuesto (C-123)

Todo en la vida es a perder o ganar
Hay que apostar, hay que apostar sin miedo (C-122)

Así como la pugna poder-deseo, revestida de sentimiento machista puede apreciarse en la siguiente canción

Zúmbale el mambo pa' q mis gatas prendan los motores, (tres veces)
Que se preparen q' lo q' viene es pa' q' le den, duro!

Mamita yo se que tu no te me va' a quitar (duro!)
Lo que me gusta es q tu te dejas llevar (duro!!) (C-124)

Te quise olvidar, tus besos borrar,
estuve con otra y me quedo la soledad
y yo la hice mía, en ella te veía,
que absurdo y que tonto pensar
que con otro cuerpo te iba a olvidar (C-119)

El empleo de un doble sentido en el lenguaje, donde las palabras van cargadas de significado, de valoraciones y representaciones subjetivas

A ella le gusta la gasolina (dame mas gasolina)
Como le encanta la gasolina (dame mas gasolina) (C-124)

Sí ella regresa tan sexy la fantasía de cada hombre (C-121)

La realidad nos lleva a asumir que es imposible evitar su difusión e influencia. Tampoco sería pertinente privar a los niños de escucharlas pues constituyen espacios de socialización importantes máxime cuando asumimos que ésta constituye un proceso por

el cual las personas aprenden a pensar, sentir y actuar y de esta manera participar eficazmente en su sociedad, y, como se señaló en los capítulos iniciales, los niños son nativos de esta cultura mass mediática.

Lo que corresponde a la sociedad civil y a las instituciones educativas en particular es en primer lugar, tomar conciencia de estos cambios; capacitarse para tener elementos de juicio y para ser capaces de enfrentar esta realidad y por sobretodo corresponde arriesgarse a inventar nuevas formas de interacción comunicativa que ayuden a la recuperación de sociedades más humanas.

La investigación desarrollada ha tratado de mostrar cuán lejanas están las docentes de la realidad infantil, y cuan dispares pueden ser los discursos que los niños enfrentan en el día a día. No obstante, corresponde ubicar las cosas en su justo lugar. Sería atender a un afán reduccionista el suponer que porque los niños aprenden tal o cual canción en las instituciones educativas o en los medios, ésta va a afectar su personalidad básica, su sistema de valores, su vida futura.

Como bien se ha mencionado con anterioridad, es el conjunto de prácticas discursivas dadas en los entornos comunicativos de nivel macro y de micro nivel, lo que va perfilando a los sujetos infantiles. No es una acción aislada, es la implicancia emocional al cantar y bailar estas canciones, la recurrencia, la vinculación con las figuras de referencia, entre otros aspectos lo que influye. La complementación de estos discursos, la consonancia de unos y otros, la falta de refutación, la experiencia en soledad. Estos son los elementos que contribuyen a erosionar el sistema de valores y actitudes y que por tanto potencian el impacto negativo.

Ni horror, ni espanto; ni benevolencia, ni indiferencia. La experiencia con los medios puede y debe ser integradora de manera que evite el dualismo radical que vive la infancia en la actualidad. Si los mensajes del medio y los mensajes al medio pueden ser vividos desde la emotividad y desde la racionalidad, la experiencia con ellos puede ser satisfactoria.

Como señala Joan Ferrés

“Como los navegantes, tampoco los educadores y los hombres de cultura pueden decidir cuáles son los vientos que han de soplar. Lo único que pueden hacer es adaptarse a ellos, sacarles partido. En otras palabras, para que puedan llevar la nave al puerto previsto y no a aquel que le lleven los vientos, es imprescindible que los navegantes tomen conciencia de los vientos que soplan en cada momento, que conozcan su naturaleza, su fuerza y dirección, y, sobretodo, que sepan como controlarlos y manejarlos”.

Joan Ferrés



CONCLUSIONES

1. Las instituciones educativas abordadas no alcanzan a tomar conciencia de la necesidad de redefinir la infancia en el contexto mediático. De esta manera el concepto de infancia se mantiene invariable, especialmente en los sectores socioeconómicos altos, y desconoce el surgimiento de una nueva cultura infantil más autónoma, demandante y consumista.
2. El discurso desarrollado en las canciones infantiles enseñadas en las instituciones educativas guarda correspondencia con la extracción social de procedencia. Este es un hecho no consciente en las docentes quienes están convencidas que la selección de canciones obedece a un proceso técnico-pedagógico más que ideológico.
3. El discurso desarrollado en las canciones infantiles enseñadas en las instituciones educativas difiere sustancialmente del discurso desarrollado en las canciones que los niños seleccionan de los medios.
4. Las canciones son un tipo de discurso social en la medida que cumplen con las características propias de todo discurso. Su impacto por tanto reside en la legitimidad que otorguen los diversos agentes socializadores a través de la consonancia y complementación de los mismos.
5. La cultura mediática ha generado el desplazamiento de preferencias musicales infantiles hacia preferencias musicales juveniles y adultas.

6. La experiencia musical al ser una experiencia integral e integradora produce en los niños una percepción global y sintética. Ello justifica la necesidad de una educación musical innovadora, creativa, enriquecedora, pertinente, y significativa.
7. Aún cuando el entorno mediático ejerza influencia formando nuevas maneras de aprender y nuevas sensibilidades, corresponde a la sociedad en su conjunto tomar conciencia que la cultura mediática es una realidad que requiere ser afrontada de manera preactiva. Esto es trabajar en la modificación de la cultura, y por tanto de la institución educativa contribuyendo a la modificación de sus estructuras, esquemas y criterios, para responder de manera pertinente a los sujetos infantiles modelados por la sociedad en la que nacieron, creando conciencia que no es posible educar al margen de la cultura mediática.
8. Es pertinente recuperar el valor discursivo de las canciones y a partir del mismo, rescatar en las canciones los valores y tradiciones así como las auténticas necesidades de la infancia del presente siglo. En este sentido es importante impulsar la creación y producción musical infantil a fin de atender sus demandas y responder eficazmente a este grupo etéreo.



ANEXO 01

VARIABLES GRUPOS FOCALES Y ENTREVISTAS A DOCENTES.

Datos Generales

- Centro Educativo:
 - Distrito:
 - Aula:
 - Sexo:
 - N°
1. Función de las canciones en la acción educativa que desarrollan.
 2. Criterios empleados en la selección de canciones que enseña.
 3. Fuente de aprendizaje de las canciones que enseña.
 4. Uso de canciones de medios de comunicación.

ANEXO 02

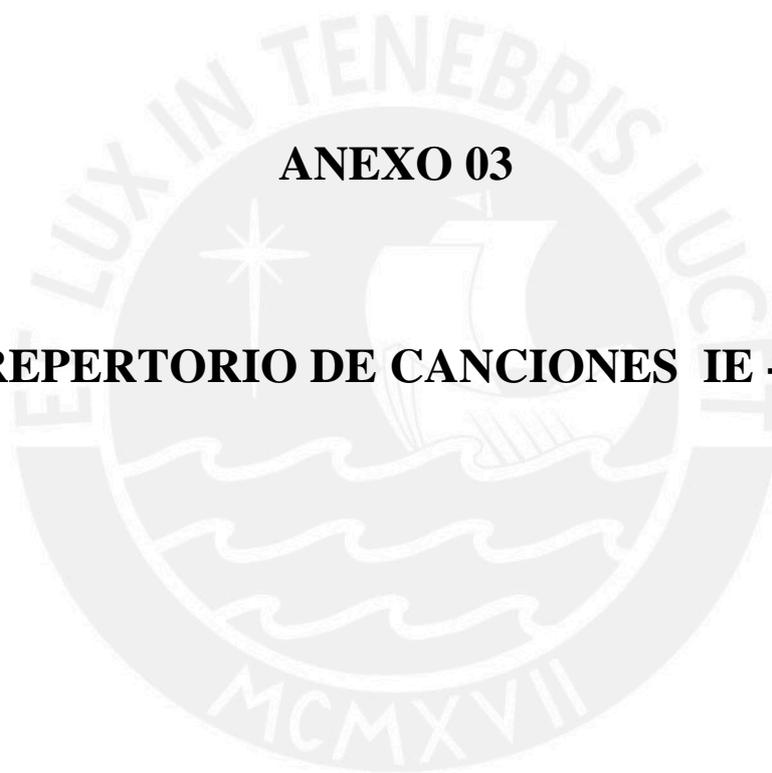
PAUTAS DE ENTREVISTA A NIÑOS.

Datos Generales

1. Centro Educativo:
2. Distrito:
3. Aula:
4. Sexo:
 - ¿Qué canciones te gusta cantar?
 - ¿Quién te enseñó esas canciones?, ¿cómo las aprendiste?
 - ¿Qué canciones te gustan (de las que escuchas en la radio o ves en la televisión)?
 - ¿Quiénes cantan esas canciones?
 - ¿Con quiénes cantas?

ANEXO 03

REPERTORIO DE CANCIONES IE - 1



C-1. El perro Bobby

El perro Bobby se molestó
 porque le pisé la cola y le dolió
 A la guau guau guau guau
 A la guau guau guau guau
 porque le pisé la cola y le dolió

C-3. La bruja

Había una bruja loca en la calle
 no sabe hacer brujerías por que ya se olvidó
 que sí, que no, la magia se le olvidó

Anoche salió la bruja
 y hasta el páramo subió
 Trató de volver volando,
 pero al valle se cayó
 que sí, que no, la magia se le olvidó

La bruja se divertía en la calle 22,
 la bruja se puso brava, y sin más los
 convirtió
 que sí, que no, pero no le resultó
 que sí, que no, la magia se le olvidó

C-5. John

John solo se quiere reír cuando va por ahí
 Y ya la gente está gritando más y más
 Que John solo se quiere reír
 Tra la la la la la

C-7. Pim Pom

Pim pom es un muñeco, alegre y juguetón
 Se lava la carita con agua y con jabón
 Se desenreda el pelo, con peine de marfil
 Y aunque se de tirones, no llora ni hace así

C-2. La Caperucita

A dónde vas con esa canastita,
 me voy al bosque a ver a mi abuelita
 y si te encuentras con el lobo por ahí
 le jalas las orejas y le tuerces la nariz

C-4. Dinki araña

Dinki, Dinki araña,
 Subió por una rama.
 Dinki, Dinki araña,
 Subió por una rama.

Vino la lluvia
 y la mojó todita
 Luego salió el sol
 Y la secó todita

Dinki, Dinki araña,
 Subió por una rama.
 Dinki, Dinki araña,
 Subió por una rama.

C-6. Ventanita

Ventanita,. Ventanita
 Ventanita del salón
 Yo te miro y tú me dices
 Como está el día hoy

C-8. Caracolito, caracolito

Caracolito, caracolito
 ¿quién te hizo tan chiquitito?
 si tú te escondes, bajo la arena
 el agua te tapaná
 Caracolote, caracolote
 ¿quién te hizo tan grandote?
 si tú te escondes, bajo la arena
 el agua te tapaná

C-9. El rock del cuerpo

Cabeza, tronco y extremidades
Conforman el cuerpo humano
Con este ritmo movemos todos
Las partes del cuerpo humano
Movemos la cabeza así, así
Giramos nuestro tronco
Alzamos nuestro brazos
Saltamos nuestras piernas
El cuerpo sabe bailar

C-10. Jipi Jay

La fogata nos alegra el corazón (2)
La fogata nos alegra,
la fogata nos alegra
La fogata nos alegra el corazón.

Cantando el jipi jipi jai (2)
Cantando el jai, jai jipi,
Jai jai jipi
Jai jai jipi jai

Caminado en cuatro patas llegaré ...
A Travesuras yo lo quiero un montón ...

C-11. Échale agua

Los pajarillos cantan que cantan,
una abejita huele una rosa
Las mariposas danzan que danzan
Junto a las plantas, se ven preciosas

Echale échale agua
Cuídale dale cariño
Porque así todas las plantas
Te verán como un buen niño
La la la la

C-12. Un tomate colorado

Un tomate colorado se reía, se reía
De un melón grande y panzón
que estaba tomando el sol
y el melón muy enojado, le decía, le decía
no te rías, no te rías, que yo tengo buen sabor

Una papaya amarillita, asomó su cabecita
Y vio al melón gordo y panzón
que estaba tomando el sol
y el melón muy enojado, le decía, le decía
no te rías, no te rías, que yo tengo buen sabor

C-13. Mi cara pequeña

Yo tengo una cara pequeña
Con ojos pestañas y cejas
Con una nariz, boquita feliz
Y dos orejitas muy lindas

C-14. Un pericotito

Un pericotito, gracioso y bonito,
Asomó su hociquito, por un jequecito
Y el gato malvado, apenas lo vio
Le tiró un zarpazo y se lo comió

C-15. El sapito verde

El sapito verde, vive en el río
Entre hojas y flores, dice yo me río
Ja ja ja ja ...
Entre dos piedritas, daba un saltito
Y con sus manitos, daba palmaditas
Ja ja ja ja...

C-16. La elefante Fresia

La elefante Fresia, se fue a comprar
un metro de tul, para ir a bailar
se puso zapatos de taco
y tenía un collar de perlas
y una margaritas
do re mi fa sol
sol fa mi re do

C-17. El Policía

Policía , policía
cuídame, cuídame
de noche y de día
de noche y de día
cuídame, cuídame

Santa Rosa, Santa Rosa,
protección, protección
a los policías, a los policías
cuídalos, cuídalos.

C-19. El chofer

Chofer (3) apura este motor
Que en esta carretera, me muero de calor

Chofer (3) es una maravilla
Maneja con los pies y frena con la rodilla

C-21. El zapatero

Yo le dije al zapatero,
Que me hiciera unos zapatos
Con el piquito redondo
Como el que tienen los patos

Pero Ay! el zapatero
Como se equivocó
Me hizo los zapatos
Y el piquito no

C-23. El dragón

En un país remoto, habitaba un dragón
Tenía cuatro patas, y una gran indigestión
Comía cada día, cada día, cada día
La cola se mordió,
La cola, la cola,
La cola se mordió

C-18. Los bomberos

Mi casa se está quemando(bis)
Llamen a los bomberos
Llámenlos por favor

Los bomberos están llegando, (bis)
El fuego están apagando
Tres hurras por los bomberos
Rra! Rra! rra!

C-20. Los cocineritos

Somos los cocineros, sí señor
nosotros cocinamos de lo mejor
hacemos una sopa y un asado
y todo, todo, muy bien condimentado

Y yo, y yo, y yo,
que tengo buen apetito
Me como el arroz con pato
y le echo la culpa al gato

C-22. Se va la barca

Se va, se va la barca,
Se va con el pescador
Y en esa lancha que cruza el mar
Se va, se va mi amor

C-24. La jirafa

Una jirafa estornudó, la pobrecita, se resfrió
dijo su madre cuídate, una bufanda amárrate
vino a verla un doctor, para curarle su dolor
pronto ella pudo mejorar
con sus amigos, se fue a jugar.

C-25. Mi familia

Mi familia, mi familia
 mi familia está formada
 por mi mami y por mi papi
 tengo un lindo hermanito
 que a mi siempre me acompaña
 por supuesto ahí estoy yo
 que soy el hijo mayor
 y con una linda familia
 yo disfruto del amor

C-26. La tortuguita

Había una vez una tortuguita
 que se sacó el calcetín
 se sacó los zapatitos
 y se hizo achís, achís
 le dijo a su mamita
 que la llevara a dormir
 porque mañana tempranito
 tenía que ir al jardín.

C-27. Gatos versus Ñatos

Michifuz fue al fútbol
 A ver al equipo de los gatos
 Que juegan este domingo
 Contra el cuadro de los perros ñatos
 miau, miau, miau, miau
 vamos gatos, vamos gatos
 que sí, que no
 que el partido lo gano yo

Los gatitos han perdido
 Michifuz está entristecido
 No quiere ver mas pelota
 Ni jugar jamás en un partido
 Guau, guau, guau, guau.
 Dale ñato, dale ñato

C-28. El conejito

Un conejito chiquito y burlón
 salió un día pasear
 caminando y saltando una piedra no vio
 y al suelo se cayó.

Se lastimó la colita ay ay ay
 y mucho, mucho lloró
 y al verlo así una hormiguita jaja
 de su cara se rió.

C-29. El auto de papá

En el auto de papá
 nos iremos a pasear
 pasaremos un montón
 pues pasear es un primor

Vamos de paseo sí, sí, sí
 en un auto feo
 pero no me importa
 porque llevo torta

C-30. El carro de mi tío

El carro de mi tío,
 tiene un hueco en la llanta
 arreglémoslo con chiclets.

C-31. La Papa Renata

Estaba la Papa Renata
Sentada en un plato de lata
El cocinero la miró y la papita se asustó

La papa temblaba de miedo,
Y el cocinero con el dedo,
Que sí, que no, de mal humor la amenazó

De pronto llegó de la plaza
La niña menor de la casa
Cuando buscaba su yoyó
En un rincón la encontró

La niña, en una linda lata
Sentó a la papa Renata
Colita verde le salió
(a la papa Renata, a la niña no)
y esta canción se terminó

C-32. La Coneja

Bajo un monte de la selva
Se encontraba una coneja
Que saltaba muy contenta
Tocando la pandereta
Y movía la cabeza
Aunque tenía pereza
Y cansada ya saltaba
Mientras el tambor tocaba
Cuando pudo descansar
Ya la luna se asomaba
Y para dormir
Tocó un rato la maraca
Y al día siguiente
Despertó muy contenta
Y tocó la pandereta
Luego se fue al río
Porque tenía calor
Fue tocando el tambor
Para descansar
Se acostó sobre la hamaca
Y tocaba la maraca

C-33. La pantera

Soy una pantera, traviesa ya lo sé
Vago por las calles, me gusta correr
Todos son testigos, de las aventuras
Que suelo tener
Soy una pantera, que vive feliz
Tengo mil motivos, para sonreír
La vida es hermosa, es color de rosa
Todo es alegría para mí

C-34. La brujiita Tapita

La brujiita Tapita, vivía en un cajón
Que no tenía ventanas, ni balcones, ni balcón
Con una gran escoba,
y un hermoso escobillón
La brujiita hacía brujerías
Abracadabra, pata de cabra, Pu punch (5)
Un día la brujiita, quiso desaparecer
Mirándose al espejo, dijo uno, dos y tres
Y cuando abrió los ojos, no se vió
saben por qué?
Porque la distraída
Se miraba en la pared
La brujiita hacía brujerías
Abracadabra pata de cabra
Pupunch (5)

C-35. Las manitos

Saco mis manitos
Las hago bailar
Las abro las cierro
Y las vuelvo a guardar.

C-36. Mi cuerpo se está moviendo

Mi cuerpo se está moviendo (3 veces)
Tra la la la la la

C-37. Huayno de navidad

Esta noche ha nacido,
Jesucito en Belén
Y desde aquí le cantamos,
con amor y mucha fé

Esta noche es de gloria
y de felicidad
Por fin ha llegado
Con Jesús la navidad

Vamos todos a adorarle,
Vamos a festejar
Que el niño Dios ha nacido
Para traernos la paz.

C-39. Arre borrequito

Arre borrequito, arre arre arre
Anda más de prisa
Que llegamos tarde

Arre borrequito, vamos a Belén
Que mañana es fiesta
Y el otro también.

C-41. Los soldaditos

Somos los soldaditos del Niño Jesús
En vez de la espada llevamos la cruz

Aunque pequeñitos tenemos xxxxx
Mira que bonito va mi escuadrón
chiqui, chiqui, chiqui, chiqui, chiqui

C-38. Marinera de Navidad

En Belén, Belén, Belén
Ha nacido el Niño Dios,
rodeado de pastorcitos
de la Virgen y San José

Vamos todos a cantar
Vamos todos a bailar
Esta marinera linda
Dedicada al Niño Dios

En un pesebre
Está el Niño Dios
Y los reyes magos lo vienen a ver
Rodeado de pastorcitos
De la Virgen y San José

C-40. Dios

Dios, Dios, Dios
Dios oye bien
Gracias a Dios por la luna
Dios, Dios, Dios,
Dios gracias a Dios por el sol
¿quién hizo las estrellas?
Ni tú, ni yo, ¿quién fue?
Quién hizo el arco iris?
fue Dios con su poder

C-42. Jesucito de mi vida

Jesucito de mi vida
Tú eres niño como yo
Por eso te quiero tanto
Y te doy mi corazón

Tómalo, tómalo,
Tuyo es y mío no

C-43. Feliz Navidad

Feliz navidad, feliz navidad
Feliz navidad próspero año y felicidad.
I want, I wish you, a merry christmas
with the bottom of my heart

C-45. Poco a poco

Poco, poco, poco me has querido
Poco, poco me has amado,
Y al final todo ha cambiado
Morenita de mi amor

C-47. Congorito

Dicen que allá viene
no se sabe quién
todo el mundo corre caramba
Yo corro también

Congorito digo yo
Congorito ...

C-49. La mosca

Estaba triste y pálida re mi
de tanto no dormir, fa sol la
una mosca pum (2)
una mosca sentada en la pared
pum pum
¿quién se robó mi dedal? Cuaz, cuaz
mi dedal cuaz cuaz (2)
una mosca pum ...
¿quien se llevó mi botón?

C-44. Canción del CEI

Todos los días vengo a Travesuras
Vengo muy contento para aprender
Con la Miss (...) y mis amiguitos
Vengo muy contento para aprender

C-46. Naranjitay

Naranjitay, pinta pinti tay
Naranjitay, pinta pinti tay
te he de robar de tu quinta
si no esta nohecita
mañana por la mañanita

C-48. El pío pío

Ese pollito que tú me regalaste
Pío, pío, pío, pío, siempre me dice
Pío, pío, pío, pío, en el corral

Pío, pío, pío, pío, yo le consuelo
Y le prometo que le daré comida
Pío, pío, pío, pío, gracias me dice
Por prometerme la felicidad.

C-50. Mi gallito

Van tres noches que no duermo lari lari
Se ha pedido mi gallito, lari lari
Pobrecito, lari lari
Se ha pedido, lari lari
El domingo que pasó.
Tiene cresta colorada, lari lari
Cuello largo y muy erguido, lari lari
Tiene pico, lari, lari
Tiene alas, lari lari
Y canta ki ki ri ki
Ya encontré a mi gallito lari lari
Qué alegría he sentido lari lari
Que bonito, lari lari
Mi gallito lari lari
Y canta ki ki ri ki.

C-51. Corina, la Corvina

A Corina la Corvina,
le gusta bailar
En la vieja discoteca,
en el fondo del mar

Cuando baila esa corvina,
crecen las olas del mar
y en la vieja discoteca,
todos salen a bailar.

Cuando toca el pez guitarra,
ese ritmo sin igual
lo acompaña el joven pulpo,
un baterista de coral

Hacen coro las anguilas
en eléctrico vaivén
y la anémona marina
con peluca baila bien

Gira, gira estrellita
Da tres saltos el delfín
La ballena marca el paso
El lenguado es un patín
Y en el centro de la fiesta
El caballito de la mar
Enamora a la tortuga
Con su forma de bailar

C-53. Había un hoyo

Había un hoyo, en un trozo de tierra
El hoyo mas lindo que pudiera existir
Y el pasto verde crecía alrededor
Y en ese hoyo había un árbol
El árbol más lindo que pudiera existir
El árbol en el hoyo
El hoyo en la tierra
Y el pasto verde crecía alrededor
Y en ese árbol había una rama
Y en esa rama había un nido
En ese nido había un huevo
En ese huevo había un ave

C-52. Sammy el Pingüino

Sammy el heladero
Es un pingüino feliz y gordito
Vive en una casa de hielo
Vendiendo helados
Empujando su carrito
Los helados que Sammy vende
Los hace con agua y con risa
A veces les pone leche
Nueces molidas y un poco de prisa
Sammy un día partió al Africa
Empujando su carrito
Los animales salvajes
Comieron helados
Y quedaron fresquitos

Para el león
Helado de limón
Para el tigre feroz
Helado con arroz
Para el elefante
Un helado gigante
Y para toda la pandilla
Un helado de vainilla

C-54. Doña Panchita

Esta era una viejita
Llamada Doña Panchita
Que como era sordita
Oía todo al revés
Tenía un buen amigo
Llamado don policía
Que cuando se encontraban
Se ponían a conversar
Buen día doña Panchita!
¿que cómo está la mosquita?
Yo no le he dicho eso
¿que quiere un pan con queso?
Ay pobre doña Panchita
Que nunca me va a entender

C-55. Hockey Pockey

Put your right hand in
Take your right hand out
Put your right hand in
And you shake it all about
Do the Hockey pockey
And you turn yourself around
that's what it's all about

Oh Hockey pockey, pockey
Oh hockey pockey, pockey
Oh Hockey pockey, pockey
that's what it's all about.

C-56. Head and Shoulders

Head and shoulders,
knees and toes
Knees and toes.

Head and shoulders,
knees and toes
Knees and toes

And eyes, and ears
And mouth, and nose

Head and shoulders,
knees and toes
Knees and toes

C-57. This is the way

This is the way, I wash my teeth
I wash my teeth, I wash my teeth
This is the way, I wash my teeth
So early monday morning

This is the way, I wash my hands
I wash my hands, I wash my hands
This is the way, I wash my hands
So early monday morning

This is the way, I comb my hair
I comb my hair, I comb my hair
This is the way, I comb my hair
So early monday morning

C-58. If you're happy

If you are happy and you know it
clap your hands (clap, clap)
If you are happy and you know it
clap your hands (clap, clap)
If you are happy and you know it
Then your face
will surely show it
If you are happy and you know it
(clap your hands) clap your hands

C-59. The hen

One, two, back on my shoe
 Three, four, shut the door
 Five, six, pick up sticks
 Seven, eight, lay them straight
 Nine, ten, a big red hen
 Po po po po

C-60. The finger song

Where is thumbking?
 Where is thumbking?
 Here I am, here I am
 Very glad to meet you
 Very glad to meet you
 Here I am, here I am

C-61. Little Peter rabbit

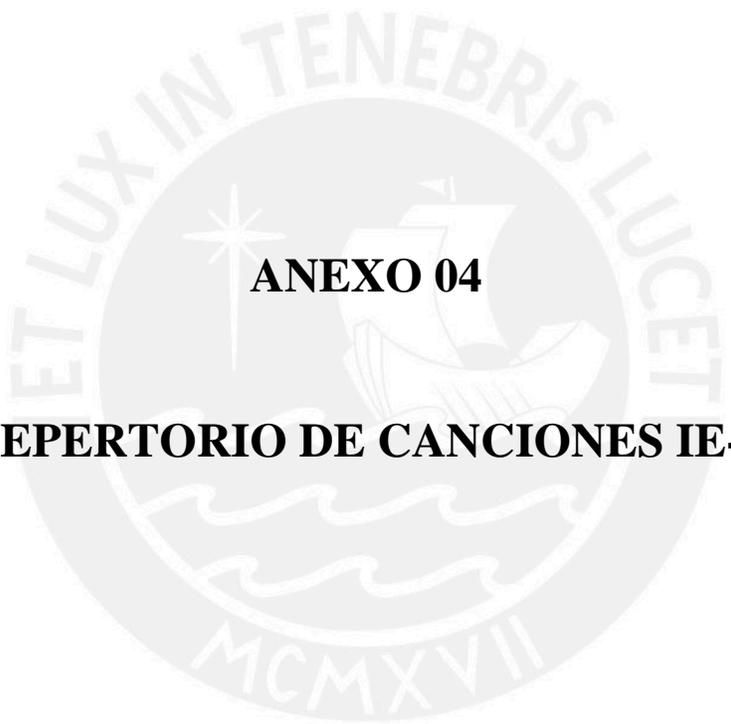
Little Peter rabbit
 had a fly up on his ear (3)
 and he flicked it till
 it flew away

C-62. Feliz día mamá

Feliz día mamá, feliz día mamá
 Hoy que estás aquí yo te voy a abrazar

Feliz día mamá. Feliz día mamá
 Hoy que estás aquí yo te voy a abrazar



A large, faint watermark of the university logo is centered on the page. It contains the Latin motto "ET LUX IN TENEBRIS LUCET" at the top and the year "MCMXXVII" at the bottom, surrounding a central emblem with a cross, a book, and a lamp.

ANEXO 04

REPERTORIO DE CANCIONES IE-2

C-63. Manos abiertas

Que suerte tener un corazón sin puertas
 Qué suerte tener las manos siempre abiertas.
 Manos abiertas, las de Jesús las de María
 Manos abiertas, para crear un mundo nuevo

Que suerte tener un corazón sin puertas
 Qué suerte tener las manos siempre abiertas.
 Manos abiertas, las de Jesús las de María
 Manos abiertas, para crear un mundo nuevo

C-64. Venimos a tí

Venimos a ti, oh María
 Con el alma, llena de gozo
 Y juntos, queremos
 agradecerte

Por darnos la vida, te agradecemos
 Por darnos la luz, te agradecemos
 Por darnos amigos, te agradecemos

C-65. Mi mamá

Tengo en casa, a mi mamá,
 pero mi mamá son dos
 en el cielo está la Virgen
 que es también mamá de Dios

Las dos me quieren a mí
 Las dos me entregan su amor
 A las dos las busco y las llamo
 A las dos las quiero yo

C-66. Oh mamá

Es tu día madre mía
 y te vengo a cantar
 Con los ángeles del cielo
 un canto de felicidad

Oh mamá, oh mamá
 bendita sea tu bondad
 Oh mamá, oh mamá
 No hay flor que te pueda igualar

El jardín tiene sus rosas
 y las rosas su color
 Pero yo tengo a mi madre
 que es rosa de mi corazón

C-67. Los dedos

Este gordo es el papá
 Este otro es la mamá
 Este es el hermano grande
 Y con un anillo la coqueta hermana
 El chiquito viene atrás
 La familia unida está

C-68. Cuando tengas muchas ganas

Si tú tienes muchas ganas de (aplaudir)
 Si tú tienes muchas ganas de (aplaudir)
 Si tú tienes muchas ganas de (aplaudir)
 No te quedes con las ganas,
 No te quedes con las ganas de (aplaudir)

C-69. El Aylli

Ahí viene su serranía
Bordeando montes y flores
Bajando vienen en fila
vistosos ponchos multicolores
Ya se ven las polleras
Bajo el cielo serrano
Y por valles praderas
Se oye en el aire
un coro lejano

Aylli, Aylli, adoremos al Rey
Gloria al Niño, de María y José
Ya del cielo, un lucero bajó
Aylli, Aylli, es la noche de amor

C-71. Niño Lindo

Niño lindo ante ti me rindo
Niño lindo eres tu mi Dios
Niño lindo ante ti me rindo
Niño lindo eres tu mi Dios

Con tus ojos lindos
Jesús mírame
Y con solo eso,
Y con solo eso
Y con solo eso
Me consolaré

C-73. Las calaveras

Cuando el reloj
Marca la una
Las calaveras
Salen de su tumba
Chungalaca chungalaca chungalaca

C-70. Oh buen Jesús

Oh buen Jesús, nuestro Salvador
Hacer En el pesebre un labrador
Con vacas y burros alrededor
Oh buen Jesús, nuestro Salvador

-Yo- dijo la vaca, qué buen animal
Con cariño le di mi portal
fueron mis pajas un lecho real
-Yo- dijo la vaca, qué buen animal

C-72. Doce campanadas

Doce campanadas han sonado ya
No duermas mi nego lindo que es noche de
Navidad

Una cabañita detrás del maizal
Que lindo el niño mas bello que venimos a
cantar
Con su carita morena y su bembá colorá
Ya nació niño Dios en la cuna ríe ya
Sus ojos son dos luceros su carita son rosa
No duermas mi nego lindo que es noche de
navidad (bis)

C-74. Al son de los tambores

Al son de los tambores
 Mi Niñito ya nació
 Al son de los tambores
 Mi Niñito ya nació
 Tocando su pandereta
 Recibamos la Navidad
 Tocando su pandereta
 Recibamos la Navidad

Al son de sus ojitos
 y dulzura en su mirar
 Al son de sus ojitos
 y dulzura en su mirar
 amor y paz en su rostro
 su sonrisa angelical
 amor y paz en su rostro
 su sonrisa angelical

Duerme mi Niño
 Que te cantaré
 Duerme mi cielo
 Que te arrullaré
 Arru arru que te arrullaré} bis

C-75. Mi pueblo joven

En un terreno tomado ha nacido el hijo de
 Dios (bis)
 Siendo dueño de este mundo nadie lo
 reconoció (bis)
 En un tambo improvisado anunció paz y
 alegría
 Entre hombres marginados por la justicia
 nació

Mi pueblo joven de fiesta está
 Celebran juntos la navidad
 Porque ha nacido liberador
 Cristo Jesús el hijo de Dios

No hace falta la riqueza para celebrar la
 Navidad (bis)
 Tampoco grandes regales y fiestas de
 sociedad (bis)
 Hace falta mas justicia para ver la realidad
 A la luz de la vida que nos da la navidad

Mi Pueblo Joven de fiesta está ...

C-76. Pueblo que danza

Vivo en un país maravilloso
Lleno de riqueza y voluntad
Yo pinto mi alma blanco y rojo
Y por nada cambio este lugar

Vivo donde hay gente generosa
Pobre pero rica en dignidad
Y ni el sentimiento ni el enojo
Han hecho que deje de danzar

Y así danza, danza con sus penas
Con sus alegrías, con su caminar
Y así danza, danza, danza porque espera
Que el Dios de la Vida lo liberará

Si vas a vivir en otras tierras
Cuenta lo que pasa aquí en verdad
Cuéntales que el hambre y la miseria
No nos han podido doblegar

Habla de toda la gente buena
Que ha dado su vida por la paz
Y que tras su muerte los que quedan
Se han unido para continuar

Y así...

Por que somos
Somos
Cada cual en su lugar y ninguno va primero
Vamos todos para hacer un arrolluelo
Va naciendo un hombre nuevo

C-77. Hermano Lobo

Era un lobo de Francisco
Le ataron ambas manos
Arrasó con su ternura
Y el lobo se hizo su hermano

Aceptó el lobo ser bueno
Prometiéndolo no hacer daño
Promesas muchos hombres
No hacemos porque no amamos
Eres lobo cuando no amas
te haces lobo cuando no amas

Quiero ser tu hermano compartir mi pan
estrechar tus manos recibir tu pan

Tendió Francisco sus mano
Extendió el lobo su pata
Bajó humilde su cabeza
Y el lobo dio su palabra

Lobo hermano lo llamaron
lo trataron con cariño
Murió de viejo aquel lobo
y el mundo siguió su ritmo

ni el odio, ni sus manos
los hombres se odian y matan

Quiero ser tu hermano compartir mi pan
estrechar tus manos recibir tu pan

C-78. Omnipotente

Omnipotente Altísimo, piadoso Señor
 Tuyo son la alabanza, la gloria y el dolor
 Tan solo Tú eres digno, de toda Bendición
 Digno también el hombre de ser tu
 dimensión

De toda creatura seas loado mi Señor
 Y en especial loado, por el hermano sol
 Que alumbra ya el día, despliega su
 esplendor
 Y llega por los cielos noticias de su autor

Llegó la hermana Luna con blanca luz de
 amor
 y las estrellas claras, que Tu poder creó
 tan bellas, tan hermosas, tan bellas como
 son
 y gloria a Ti en los cielos, loado mi Señor

Dijo la hermana agua, de Dios y su candor
 Y en su nos dice, loado mi Señor
 Gloria al hermano fuego, que alumbra luz
 del sol
 Y envuelve con su alegre, loado mi Señor

C-79. No has nacido amigo

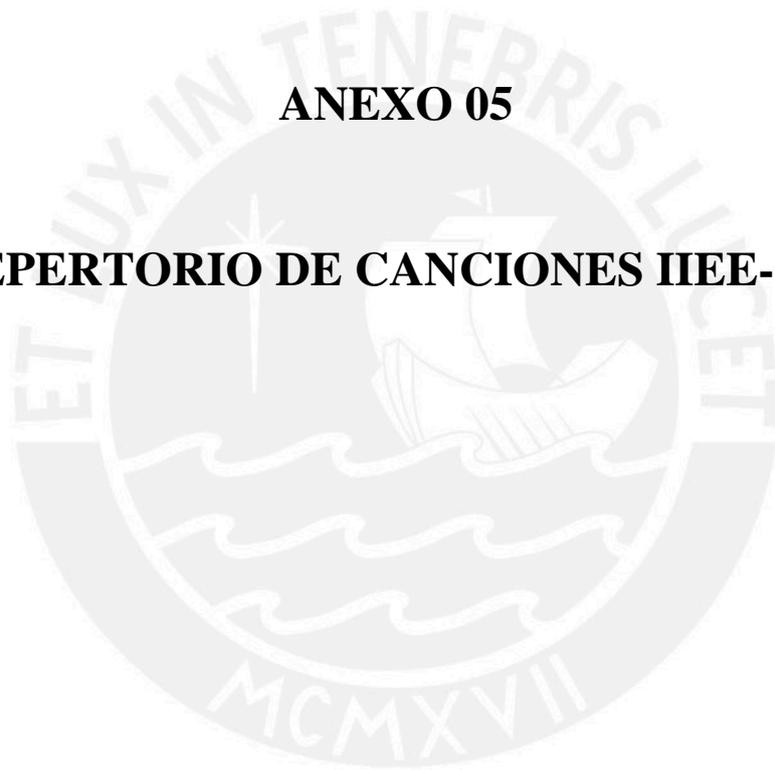
No has nacido amigo para estar triste lara la
 la la
 Aunque llueva en tu corazón la ra la la la la
 la
 No has nacido amigo para estar triste lara la
 la la
 Aunque llueva en tu corazón la ra la la la la
 la

Madre Francisca (Bis)
 dijo a todos (bis)
 Que Jesús (bis)
 Es un tesoro (bis)

Acoge a ciegos (bis)
 Acoge a sordos (bis)
 A los ancianos (bis)
 Y a los enfermos (bis)
 No has nacido amigo para estar triste

ANEXO 05

REPERTORIO DE CANCIONES IIEE- AB



IIIEE –AB/C-80. La vaca estudiosa

Había una vez una vaca
en la Quebrada de Humahuaca
como era muy vieja, muy vieja,
estaba sorda de una oreja.

Y a pesar de que ya era abuela
un día quiso ir a la escuela
se puso unos zapatos rojos,
guantes de tul y un par de anteojos.

La vio la maestra asustada
y dijo: --Estás equivocada.
y la vaca le respondió:
--¿Por qué no puedo estudiar yo?

La vaca, vestida de blanco,
se acomodó en el primer banco.
los chicos tirábamos tiza
y nos moríamos de risa.

La gente se fue muy curiosa
a ver a la vaca estudiosa
la gente llegaba en camiones,
en bicicletas y en aviones.

Y como el bochinche aumentaba
en la escuela nadie estudiaba.
la vaca, de pie en un rincón,
rumiaba sola la lección.

Un día toditos los chicos
se convirtieron en borricos.
y en ese lugar de Humahuaca
la única sabia fue la vaca.

IIIEE-AB/C-81. Los cocineritos

 Mi papá tenedor,
 mi mamá cuchara
Y yo soy cuchillito de comida rara,
 Mi abuelo cucharón,
 Mi abuela espumadera
 Y mi prima querida
 cuchara de madera!!!

Estaba el negrito aquel
Estaba comiendo arroz
El arroz estaba caliente
Y el negrito se quemó

La culpa la tiene usted
Por lo que le sucedió
Por no haberle dado cuchara
Cuchillo, ni tenedor.

 Mi papá tenedor...

III-E-AB/C-82. Coco el cocodrilo

Coco el cocodrilo
es muy bueno y tiene amigos
con su hocico grande
puede comerse un elefante
pero coco el cocodrilo
es muy bueno y tiene amigos
no se come ni un gusano
porque es vegetariano. (bis)

III-E-AB/C-83. Los números

Prestemos atención
La orquesta va a empezar
Los músicos saldrán
Y un número tendrán.
El primero en salir es
el número 1 (bis)
y es el violín.
Le sigue el saxofón
Que es el número 2 (bis)
Dos instrumentos (bis)
La guitarra es el tres (bis)
Uno, dos y tres (bis)
El número tres (bis)
El cuatro es el piano
que tocamos con las manos
uno, dos, tres, y cuatro (bis)
El cinco es el tambor
Con palillo rompopom (bis)
El seis la tuba es (bis)
El siete es el arpa
¡que fina! ¡que alta! (bis)
el ocho el contrabajo
¡que trabajo!, ¡qué trabajo! (bis)
la trompa es el nueve (bis)
uno, dos, tres, cuatro, cinco
seis, siete, ocho, y nueve
Prestemos atención
¡la orquesta va a empezar!

IIIE-AB/C-84. Aquí estamos

Todos juntos en mi clase
al pizarrón hemos de ver
para poder comprender
nuestros libros de lenguaje
poco a poco las palabras
Voy a saber descubrir
Me haré amigo de las letras
y del monito mimi.

Cuando yo quiera buscar
A mi perro cocolizo
Saber escribir los avisos
hasta poderlo encontrar
y seré como ese niño
que cuando empezó a aprender
encontró mil y un amigos
a quienes pudo leer.

Voy a poder conocer
Increíbles aventuras
Cuando las pueda leer
en mi libro de lectura.

IIIE-AB/C-85. Las vocales

Batata mira el mapa
Patapalo canta y salta
Y juntos se van al mar
Dispuestos a navegar.

Patapalo va a la escuela
Quiere aprender a leer
Y con él va su maestra
Seguro que va a poder.

Por fin aprendió a escribir
Patapalo está feliz
Al fin ya puede salir
para animarse a descubrir.

Para leer y escribir
Patapalo fue a la escuela
“soy muy listo” exclamó
“sé leer: pan y ciruela”.

Debajo del eucalipto
El tesoro descubrió
Con Batata y sus amigos
Bailando lo festejó.

Muy ufano Patapalo
Su sombrero sacudió
El barbudo satisfecho
Sobre el baúl lo sentó.

IIIE-AB/C-86. La foca.

Si un día vemos una foca
Que come margaritas con la boca
Que canta y baila sola
Que escribe con la cola
Llamemos al doctor
La foca está loca.

IIIE-AB/ C-87. Un tallarín.

Un tallarín, un tallarín
Que se mueve por aquí,
Que se mueve por allá,
Y todo pegoteado
Con un poco de aceite
Con un poco de sal
Y te lo comes tú
Y sales a bailar

IIIEE-AB/C-88. El elefante.

Dicen que el elefante es
gordo, gordo, gordo,
y yo soy muy flaquito (bis)
Dicen que el elefante es
gordo, gordo, gordo,
y yo soy muy flaquito
y ¿qué le voy a hacer?.

Dicen que la jirafa es alta, alta, alta
Y yo soy muy bajito (bis)
Dicen que la jirafa es alta, alta, alta
Y yo soy muy bajito
y ¿qué le voy a hacer?.

Dicen que la gallina tiene muchas plumas
Y yo muchos pelitos (bis)
Dicen que la gallina tiene muchas plumas
Y yo muchos pelitos
y ¿qué le voy a hacer?

IIIEE-AB/C-90. Mi cuerpo

Esta es mi cabeza
Este es mi cuerpo
Estas son mis manos
Y estos son mis pies.

Estos son mis ojos
Esta es mi nariz
Esta es mi boca
Que canta plim plim plim

Estas orejitas
Sirven para oír,
Y estas dos manitas,
Para aplaudir.

IIIEE-AB/C-89. Dios está aquí

Dios está aquí,
Tan cierto como el aire que respiro
Tan cierto como la mañana se levanta
Tan cierto como que este canto lo puedes
oír.

Lo puedes sentir,
Moviéndose entre los que aman,
Lo puedes oír,
Cantando entre nosotros aquí.

Lo puedes llevar,
cuando por esa puerta salgas,
Lo puedes guardar,
Muy dentro de tu corazón.

Lo puedes notar,
junto a ti en cualquier momento,
Le puedes hablar,
de esa vida que te quiere dar.

No temas ya más,
Él es Dios y nos perdona a todos,
Jesús está aquí,
Si tú quieres lo puedes seguir.

IIIEE-AB/C-91. Las manos.

Saco mis manitas y las pongo a bailar
Las abro, las cierro y las vuelvo a guardar.

Saco mis manitas y las pongo a danzar
Las abro, las cierro y las vuelvo a guardar.

Saco mis manitas y las pongo a palmear
Las abro, las cierro y las vuelvo a guardar

IIIEE-AB/C-92. Chu –Chu- Tren

Aquí viene el chu chu tren
 Va su rueda sobre el riel
 Van hacia delante
 Y luego hacia atrás
 Suenan las campanas tiriririi
 Luego el silbato puuuuuu
 Cuánta bulla hace el tren (bis)
 Shshshshshsh... (bis)

IIIEE-AB/C-93. Caracolito

Caracolito, caracolito
 ¿Quién te hizo tan chiquitito?
 Situ te asomas
 Hacia la arena
 El agua te llevará
 Y el pobre caracolito
 Solito se quedará

Caracolote, caracolote
 ¿Quién te hizo tan grandote?
 Si tú te asomas
 Hacia la arena
 El agua te llevará
 Y el pobre caracolote
 Solote se quedará

IIIEE-AB/C-94. la Iguana

Había una vez una iguana
 con una ruana de lana
 peinándose la melena
 en el río magdalena.

Y la iguana tomaba café,
 Tomaba café, a la hora del té.

Llegó un perezoso caminando
 En pijama y bostezando
 Le dio un empujón a doña Iguana
 Y la mandó de cabeza al agua

Y el perezoso tomaba café,
 Tomaba café, a la hora del té.

Salió doña Iguana toda mojada
 Furibunda y enojada
 Le dio un pellizcón al perezoso
 Y lo mandó al calabozo

Y la iguana tomaba café,
 Tomaba café, a la hora del té.

IIIEE-AB/C-95. Las vocales

Salió la a, salió la a y no se a donde va,
 Fue a comprar un regalo a su mamá.

Salió la e, salió la e y no se a donde fue,
 Fue con su tía Martha a tomar el té.

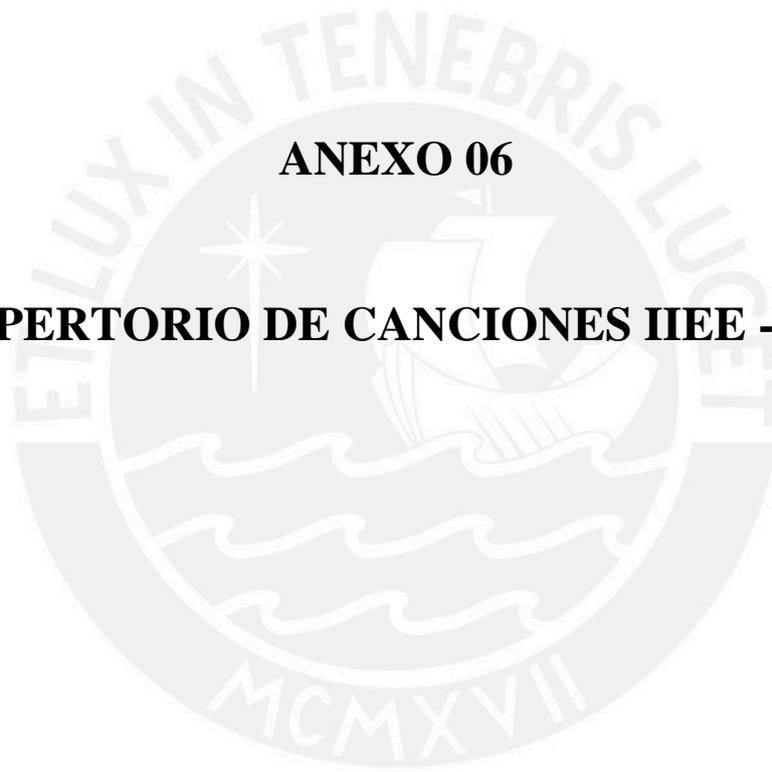
Salió la i, salió la i y yo no la sentí,
 Fue a comprar un puntito para ti.

Salió la o, salió la o y casi no volvió
 Fue a comer tamales y engordó.

Salió la u, salió la u y que me dices tú
 Salió en su bicicleta y llegó al Perú

ANEXO 06

REPERTORIO DE CANCIONES IIEE - DE.



IIIEE-DE/C-96. Día de la madre

Madrecita de mi amor,
Madrecita linda,
Tus caricias me consuelan
y me hacen feliz.

Solo encuentro en tu mirar
la dulzura inmensa.
Que el amor más grande y puro
me pueden brindar.

Tú que me distes todo,
yo que nada te he dado;
te ofrezco en éste día
mi canción de amor.

Cubrir de besos siempre
tu frente y tus mejillas
en pago a tus desvelos
y tu eterno amor.

IIIEE-DE/C-97. La sonrisa de mamá

Esa flor que está naciendo
Ese sol que brilla más
Todo eso se parece
a la sonrisa de mamá

Esa rosa que despierta
Ese río que se va
Todo eso se parece
a la sonrisa de mamá

A tu lado tengo todo
tu eres mi felicidad
tu tristeza es la mía
y tu canto mi cantar

la la la la la la la ...

IIIEE-DE/C-98. Los deditos

Los deditos de la mano
Todos juntos estarán
Si los cuentas uno a uno
Cinco son y nada más.

Los deditos de la mano
Estirados los verás
Si tú cuentas las dos manos
Cinco y cinco ¿qué serán?

IIIEE-DE/C-99. Granito de mostaza

Si tuviera fe como un granito de mostaza
Eso dice el Señor,
Si tuviera fe como un granito de mostaza
Eso dice el Señor,
Yo le diría a la montaña
muévase, muévase, muévase
y la montaña
se moverá, se moverá, se moverá.

(se repite cambiando montaña por
mentira y luego por envidia)

IIIEE-DE/C-100. La lechuza

La lechuza, la lechuza
Hace shh
Hace shh
Todos calladitos
Como la lechuza
Que hace shh,
que hace shh

IIIEE-DE/C-102.El pecesito

Cierto día habla en el mar
Un pecesito de color
Y la la la (tres veces)
Adiós pecesito que ya sabes nadar
No te volveré a ver nunca jamás
Y la la la (tres veces)

IIIEE-DE/C-104."Esta es mi..."

Esta es mi cabeza que yo muevo,
que yo muevo
Esta es mi cabeza que yo muevo,
que yo muevo así.

Esta es mi cuello que yo muevo,
que yo muevo
Esta es mi cuello que yo muevo,
que yo muevo así.

Estos son mis codos ...
Estas son mis muñecas ...

Coro
Muevo las partes finas,
son de mi cara, y de mi cuerpo,
tengo que asearlas todos los días
Porque son mías

Esta es mi cintura...
Estas mis rodillas ...
Estos mis tobillos...

IIIEE-DE/C-101. La araña

Doña araña se fue a pasear
Vino el viento y la hizo temblar

Doña araña se fue a pasear
Vino la lluvia y la hizo resbalar

**I
IIIEE-DE/C-103. Mi conejito**

Conejito saltador
Contigo quisiera estar
Y veloz poder saltar,
¡zipi, zipi, zip,za!

Dos orejitas tener,
Y moverlas al compás,
De tu gracioso chui, chui,
¡zipi, zipi, zip,za!

IIIEE-DE/C-105. Canción de Barney

Uno, dos, el zapato veloz (11-12)
Tres, cuatro, doy un aplauso (13-14)
Cinco, seis, toco el tambor (15- 16)
Siete, ocho, luego lo abrocho (17-18)
Nueve, diez, conmigo otra vez (19-20)

IIIEE-DE/C-106. Hacemos silencio

Todos tranquilitos
 Todos calladitos
 Siguieres hacerlo
 Tienes que escuchar.

IIIEE-DE/C-107. Good morning

Good morning dear teacher
 Good morning How are you?
 We all are very happy
 To say hello to you.
 Ta rarará (2 palmas)
 Ta rarará (2 palmas)
 Ta rarará, Ta rarará
 Ta rarará (2 palmas)

IIIEE-DE/C-108. La casita

Yo tengo una casita
 que es así, y así,
 que por la chimenea
 sale el humo así, así
 Y cuando quiero entrar
 Yo golpeo así, así
 Me lustro los zapatos
 Así, así y así.

IIIEE-DE/C-109 En el hogar

En el hogar, en el hogar
 Tú necesitas a mamá
 En el hogar, en el hogar
 Tú necesitas a mamá
 En el hogar, en el hogar
 Tú necesitas a mamá
 Mira que feliz se vive (bis)
 Con mamá en el hogar
 ¿con quién?
 Con mamá en el hogar
 (se van cambiando cada uno de los
 miembros: papá, hermanos, ...)

IIIEE-DE/C-110. El amor de Dios

El amor de Dios es maravilloso (tres
 veces)
 ¡Grande es el amor de Dios!
 Tan alto que no puede estar más alto que
 Él (tres veces)
 ¡Grande es el amor de Dios!
 Tan bajo que no puede estar más bajo que
 Él (tres veces)
 ¡Grande es el amor de Dios!
 Tan ancho que no puede estar más ancho
 que Él (tres veces)
 ¡Grande es el amor de Dios!

IIIEE-DE/C-111- Las vocales

Ya viene la A, (bis)
 Larga y estirada va.
 Ya viene la E (bis)
 Que parece un tres al revés.
 Viene la I (bis)
 Una flaquita así, así
 Luego la O (bis)
 Un gordito panzón.
 Llegó la u (bis)
 Dos hermanitos como tú.

IIIEE-DE/C-112. Las mañanitas

Estas son las mañanitas
Que te vengo yo a cantar
A mi madre tan querida
Que es la reina del hogar.

Despierta mami despierta
Mira que ya amaneció
Ya los pajarillos cantan
En este día de amor

IIIEE-DE/C-113. Patos y pollos

Patos, pollos y gallinas van
Sonriendo por el gallinero están
Perseguidos rápidamente por el patrón

**IIIEE-DE/C-114. ¿Cómo están amigos,
cómo están?**

¿cómo están amigos, cómo están?
-¡muy bien!

Este es un saludo de amistad
-¡Qué bien!

Haremos lo posible
Por hacer buenos amigos,

¿cómo están amigos, cómo están?
-¡muy bien!

IIIEE-DE/C-115. Angel de la Guarda

Angelito de la guarda
Dulce compañía
No me desampares
Ni de noche, ni de día.

ANEXO 07

TEMAS GENERADORES IE-1

Marzo: Mi Nido

- Conozco a mi profesora y mi nido
- Conozco a mis amigos
- Normas en Travesuras

Abril: Yo soy especial

- Mi cuerpo
- ¿Qué puedo hacer con mi cuerpo?
- Mis sentidos
- Como cuido mi cuerpo
- Cosas que me gustan y me disgustan

Mayo: Mi familia

- Yo tengo una familia
- Festejamos a mamá
- ¿Cómo ayudo en mi casa?

Junio: Los animales

- Animales de la granja
- Animales domésticos
- Animales salvajes
- Peces e insectos

Julio: Mi Perú

- Los símbolos Patrios
- Costa
- Sierra
- Selva

Agosto: Animales en peligro de extinción

- Investigamos qué animales peligran
- ¿Cómo podemos ayudar? – Proyecto
- ¿Cuál animal me gusta a mi?
- Mi folleto: un cuento informativo

Septiembre: El mundo en que vivimos

- Nuestro planeta
- ¿Cómo cuidar nuestro planeta?
- Las plantas
- Los alimentos – Proyecto

Octubre: Trabajadores de la comunidad

- ¿Cómo trabajan papá y mamá?
- Yo quiero ser ...
- Trabajos interesantes
- Las tiendas

Noviembre: Medios de transporte

- Los medios de transporte (cada semana se dedica un tipo)

Diciembre: Navidad

- Nos preparamos para la Navidad
- Celebramos la navidad
- Comparto algo mío con otro niño.

ANEXO 08

TEMAS GENERADORES IE-2

Marzo

- actitud de conversión
- fiesta de bienvenida

Abril

- búsqueda del bien común y aceptación de la voluntad de Dios
- lista de cotejo
- Semana Santa
- Llegada de las hermanas Franciscanas al Perú

Mayo

- Acogida de la Palabra de Dios para el servicio
- Círculos de estudio
- Celebración del día de la madre
- Semana de la educación inicial
- Día de la educación inicial

Junio

- Redescubrir el significado de la Eucaristía, cuerpo de Cristo y alimento de la comunidad
- Día de la bandera
- Celebración del padre
- Día del campesino
- San Juan, San Pedro y San Pablo

Julio

- Con esperanza rescatamos los valores de nuestra cultura
- Día del maestro

- Semana Patriótica
- Celebración de Fiestas Patrias

Agosto

- Reinicio de clases
- Santa Rosa

Setiembre

- La familia educadora en la fe a la luz de la palabra de Dios
- Mención por el día internacional de la paz
- Inicio de semana franciscana

Octubre

- Renovar la sociedad y la Familia con el valor franciscano de la fraternidad
- Semana franciscana
- Combate de Angamos
- Madre Francisca

Noviembre

- Promover la dignidad humana y la justicia
- Fiesta de San Martín
- Círculo de estudios
- Primera semana de adviento

Diciembre

- Rescatar el modelo de la familia de Nazareth
- Segunda semana de adviento
- Tercera semana de adviento
- Cuarta semana de adviento.

ANEXO 09

 CANCIONES QUE LOS NIÑOS
APRENDEN DE LOS MEDIOS
C-116. Y Yo Sigo Aquí (Paulina Rubio)

Tu química con mi piel, hacen carga positiva (bis)
Y cuando me acerco a ti, hay una bomba explosiva (bis)

Tu boca tiene la sal; mi cuerpo el azúcar (bis)
Y mi corazón está, busca que te busca (bis)

Y yo sigo aquí, esperándote
Y que tu dulce boca rueda por mi piel
Y yo sigo aquí, esperándote
Y que tu dulce boca rueda por mi piel

Pensaré si queda alguna manera (bis)
Pa? que te fijas en mi, y entonces me quieras (bis)

Si a ti te gusta morder, el mango bien madurito (bis)
Ven mírame a mi, tengo colorcito (bis)

Si en la vida hay que escoger, por muchos caminos (bis)
Escógeme a mi, eso yo te pido (bis)

Y yo sigo aquí, esperándote ...

C-117. Para amarte (Shakira)

Para amarte, necesito una razón, y es difícil creer,
Que no existe nada mas, que este amor
Sobra tanto, dentro de este corazón,
Que a pesar de que dicen, que los años son sabios,
Todavía se siente el dolor,

Porque todo el tiempo que pasé junto a ti,
Dejó tejido su hilo muy dentro de mí

Y aprendí a quitarle al tiempo los segundos,
Tu me hiciste ver el cielo mas profundo,
Junto a ti creo que aumente mas de 3 kilos,
Con tus tantos dulces besos repartidos,

Desarrollaste mi sentido del olfato,
Y fue por ti que aprendí a querer los gatos,

Despegaste del cemento mis zapatos,
Para escapar los dos volando un rato

Pero olvidaste una final instrucción,
Porque aún no se como vivir sin tu amor

Y descubrí lo que significa una rosa,
y me enseñaste a decir mentiras piadosas,
Para poder verte a horas no adecuadas,
Y a reemplazar palabras por miradas

Y fue por ti que escribí mas de cien canciones,
Y hasta perdoné tus equivocaciones
Y conocí mas de mil formas de besar,
Y fue por ti que descubrí lo que es amar

Lo que es amar ...

C-118. Te Quiero (Barney y sus amigos)

Te quiero yo, y tu a mi
somos una familia feliz
con un fuerte abrazo
y un beso te diré
mi cariño es para ti

Te quiero yo y tu a mi
nuestra amistad es lo mejor
con un fuerte abrazo
y un beso te diré
mi cariño yo te doy

C-119. Te quise olvidar (M.D.O)

Te quise olvidar, tus besos borrar,
estuve con otra y me quedo la soledad
y yo la hice mía, en ella te veía,
que absurdo y que tonto pensar
que con otro cuerpo te iba a olvidar

pero yo te quise, pero yo te quise
yo te quise, yo te quise
yo te quise ...olvidar
pero yo te quise, yo te quise
yo te quise, yo te quise...
olvidar y tus besos borrar
te quise olvidar

C-120.El siki siki (Ruth Karina)

¡Euforia!
Adivina quién acaba de llegar...
Es tu grupo Euforia
con este nuevo baile
que es el siki, siki, siki, siki, siki, sa,
hey hey hey hey.

Haciendo el siki siki siki, siki siki siki, sa.

Es la nueva danza que va a alborotar
hasta hacerte delirar.
Quiero verte a ti moviéndote otra vez,
el son de este ritmo es más fácil de aprender,
sigue procurando hasta entender,
porque con mucha Euforia
todos van a enloquecer.
Este nuevo baile se va a presentar,
al son de mi toada todos va a delirar...

Delira, delira, delira que te encantará,
delira, delira, delira al son de mi toada.
Siki siki siki siki ve meneando,
Siki siki siki siki la cintura sin parar,
Siki siki siki , siki siki siki, sa.

Ruth Karina

C-121.Las Caderas No Mienten (Shakira)

No fighting, no fighting

Shakira, Shakira

Yo no sabía que tú bailaba(s) así
Aquella noche yo me enloquecí
Cómo se llama, bonita, mi casa, su casa
Shakira, Shakira

Tú sabes que palabras hay
Para hacerme suspirar
Mantente atento
Ya va llegando el momento

Será, será
Que lo que aún no fue
Es porque fue para hacerse hoy

Y sientes y siento
Mira así, baby así es perfecto

Amor, yo no me canso de verte
Y me estás enloqueciendo
En mis brazos yo quiero tenerte
Y que sientas lo que siento

Cuando te veo caminar no me puedo controlar
Amor, te vuelves como el viento
Solo quisiera imaginar ser el dueño de tu corazón
Y detener el tiempo

Yo no sabía que tú bailaba(s) así
Aquella noche yo me enloquecí
Cómo se llama, bonita, mi casa, su casa
Shakira, Shakira

Tú sabes que palabras hay
Para hacerme suspirar
Mantente atento
Ya va llegando el momento

Será, será
Que lo que aún no fue
Es porque fue para hacerse hoy
Y sientes y siento
Así baby, así es perfecto

Ay lo que será, será
Y lo que aún no fue
Es porque fue que sea ya
Me buscas, te encuentro
Mira así, baby así es perfecto

Amor, ahora que empiezas a verme
De esa forma animal
Ya no sé lo que piensas hacerme
Si está bien o si está mal
Mi voluntad se echó a perder
No hay ciego peor que el que no quiere ver
Si lo que hago con las manos lo deshago con los pies
Lo que hay es lo que ves

Baila en la calle de noche
Baila en la calle de día

Baila en la calle de noche
Baila en la calle de día

Yo no sabía que tú bailaba(s) así
 Aquella noche yo me enloquecí
 Cómo se llama, bonita, mi casa, su casa
 Shakira, Shakira

Tú sabes que palabras hay
 Para hacerme suspirar
 Mantente atento
 Ya va llegando el momento

Señorita, feel the conga
 Mueve tu cintura como toda Colombia

Mira en Barranquilla se baila así (Say)
 En Barranquilla se baila así

Sí ella regresa tan sexy la fantasía de cada hombre

un refugiado como mí con el Fugees de un 3 país mundial
 Yo regreso que gusta cuando los pac llevaron las canastas para el humpty
 nosotros necesitamos un club entero vertiginoso

¿Por qué el CIA quiere mirarnos?
 Los colombianos y haitianos
 Yo el ai no culpable, es una transacción musical
 Bu el boop para que el boop
 Ningún más hacen que nosotros cogemos las sogas
 Refugiados ejecutados los mares porque nosotros poseemos nuestros propios barco

Será, será
 Que lo que aún no fue
 Es porque fue para hacerse hoy
 Y sientes y siento
 Así baby, así es perfecto

Ay lo que será, será
 Y lo que aún no fue
 Es porque fue que sea ya
 Me buscas, te encuentro
 Así, baby así es perfecto

No luce, no luce

C-122. Rebelde (RBD)

Mientras mi mente viaja donde tú estás
 Mi padre grita otra vez
 Que me malgasto mi futuro y su paz
 Con mi manera de ser....
 Aunque lo escucho ya estoy lejos de aquí
 Cierro los ojos y ya estoy pensando en ti.

Y soy rebelde, cuando no sigo a los demás
 Si soy rebelde, cuando te quiero hasta rabiar
 Y soy rebelde, cuando no pienso igual que ayer
 Y soy rebelde, cuando me juego hasta la piel
 Si soy rebelde, es que quizás nadie me conoce bien.

Alguno de estos días voy a escapar
 Para jugarme todo por un sueño
 Todo en la vida es a perder o ganar
 Hay que apostar, hay que apostar sin miedo
 No importa mucho lo que digan de mí,
 Cierro los ojos y ya estoy pensando en ti.

Y soy rebelde (...)

No importa mucho lo que digan de mí
 Cierro los ojos y ya estoy pensando en ti.

Y soy rebelde (...)

C-123. Flores amarillas (Floricienta)

El la estaba esperando, con una flor amarilla.
 Ella lo estaba soñando, con la luz en su pupila.

Y el amarillo del sol, iluminaba la esquina
 lo sentía tan cercano, lo sentía desde niña

Ella sabía que el sabía, que algún día pasaría
 que vendría él a buscarla, con sus flores amarillas

No te apures, no detengas,
 el instante del encuentro, esta dicho que es un hecho
 no la pierdas no hay derecho, no te olvides
 que la vida, casi nunca esta dormida..

En ese bar tan desierto, nos esperaba el encuentro
 ella llegó en limusina, amarilla por supuesto.

El se acercó de repente, la miró tan de frente

toda una vida soñada, y no pudo decir nada

Ella sabía que él sabía, que algún día pasaría (...)

C-124. Gasolina (Daddy Yankee)

Zúmbale el mambo pa' q mis gatas prendan los motores, (tres veces)
Que se preparen q' lo q' viene es pa' q' le den, duro!

Mamita yo se que tu no te me va' a quitar (duro!)
Lo que me gusta es q tu te dejas llevar (duro!!)
To los weekenes ella sale a vacilar (duro!!)
Mi gata no para de janguiar porq

A ella le gusta la gasolina (dame mas gasolina)
Como le encanta la gasolina (dame mas gasolina) (bis)

Ella prende las turbinas, no discrimina,
No se pierde ni un party de marquesina,
Se acicala hasta pa la esquina,
Luce tan bien q hasta la sombra le combina,
Asesina, me domina,
Anda en carro, motoras y limosinas,
Llena su tanque de adrenalina,
Cuando escucha el reggaeton en la cocina.

A ella le gusta la gasolina (...)

Aqui nosotros somos los mejores, no te me ajores,
En la pista nos llaman los matadores,
Haces q cualquiera se enamore,
Cuando bailas al ritmo de los tambores,
Esto va pa las gatas de to colores,
Pa las mayores, pa las menores,
Pa las que son mas zorras que los cazadores,
Pa las mujeres que no apagan sus motores.

Tenemo' tu y yo algo pendiente,
Tu me debes algo y lo sabes,
Connigo ella se pierde,
No le rinde cuentas a nadie.

FUENTES

A. Bibliográficas y Hemerográficas

- Adorno Theodor. Sobre la Música, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 2000
- Adorno Theodor. Filosofía de la nueva música. Ediciones Akal S.A., Madrid, 2003.
- Alvin Juliette, Musicoterapia, Edic. Paidós Ibérica, España, 1984
- Amoretti María. Debajo del canto un análisis del Himno Nacional de Costa Rica, Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica, 1997.
- Ariés P. Y Duby G. Historia de la Vida Privada, Tomos 9 y 6. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. de Ediciones. Buenos Aires, 1991
- Bajtin M., Estética de la creación verbal. S.XXI, México.
- Bandura, Albert. Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe (1982)
- Becerra-Schmidt Gustavo, Rol de la musicología en la globalización de la cultura, Rev. music. chil. v.52 n.190 Santiago jul. 1998.
- Bendezú Untiveros, Raúl. Mensaje y comunicación, perspectivas metodológicas de los sistemas de representación comunicados. Contratexto N° 5, Mayo 1992, Facultad Ciencias de la Comunicación, Universidad de Lima, Lima.
- Bettelheim Bruno, Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Grijalbo, S.A Buenos Aires, Argentina, 1991 (1ª reimpresión)
- Bryant Jennings & Zillman Dolf, Los efectos de los medios de comunicación, Investigaciones y teorías, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 1994
- Castells, M. La era de la información. Vol 1º La sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Charles, Mercedes & Orozco Gómez, Guillermo, Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México, Editorial Trillas enero 1990.
- Della Casa M., Pensare la música, Editrice La Scuola Brescia, 1993
- Fernández Teodoro, Benito Aurora y Pascual Magnolia, La Música en las Artes Plásticas, En: De Música y Otros Lenguajes, Revista Eufonía, Número 16, año V, julio de 1999, Editorial GRAO, Barcelona, España.
- Fisher Angela y Tagle Patricia. Ponencia ¿qué es un niño? Ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial, Lima, 1999
- Fornaro Marita y Olarte Matilde. Entre rondas y juegos. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, 1998.
- Foucault Michel. El Discurso del Poder. Folios Ediciones S.A., México, 1983.
- Frabboni Franco. La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En: Zabalza M. Calidad en la Educación Infantil. Narcea SA de Ediciones, 1996.
- Ford Aníbal, Navegaciones: Comunicación, cultura y crisis, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- Fornaro Marita. Entre rondas y juegos- Análisis comparativo del repertorio infantil tradicional de Castilla-León y Uruguay, Universidad de la República, Uruguay, 1998.
- Freud Sigmund. Psicología de masas. En: Obras completas, Amorrortu editores, Bs As, 1999-2002

- Gallego Domingo: Innovaciones Educativas y Tecnológicas para el Desarrollo Humano., en : Educación y Desarrollo Humano: construyemdo un diálogo para el futuro Fondo Editorial PUCP, Lima, 1999.
- García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*, Edit. Grijalbo, México, 1995.
- García Canclini, Néstor, Industrias audiovisuales: voces latinas editadas en inglés. En Quehacer N° 120. Setiembre-octubre 1999, DESCO, Lima, Perú.
- Giroux H. Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular, Editorial Paidos Barcelona, 1996).
- Gullco Julio, La canción para niños en América Latina y el Caribe como “genérico musical”. IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el estudio de la música popular (IASPM)- organizado por el Royal Holloway- Department of Music, University of London, México, 2002.
- La Rue Jan. Análisis del estilo musical. SpanPress@Universitaria, 1998. España.
- Grinberg. Teoría de la Identificación. Editorial Paidos, Bs. As., 1976
- Green Lucy: Música Género y educación. Ediciones Morata, Madrid, 2001.
- Hargreaves, Infancia y Educación Artística, Ediciones Morata, Madrid, 1991
- Hargreaves David, *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, New York. 1997
- Hemsy de Gaínza, La iniciación musical del niño, Edit. Ricordi Americana SAEC, Bs As, 1985
- Hopenhayn Martin. Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. Revista Iberoamericana de Educación. N° 30, Educación y conocimiento: una nueva mirada, setiembre - diciembre 2002.
- Iriarte Gregorio & Orsini Marta, Conciencia crítica y Medios de Comunicación. Colorgraf Rodríguez, Cochabamba, 1995
- Kramer Sonia “Cultura Infantil y Currículo: Cambios, Desafíos y Posibilidades”. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional Master de Educación: Educando en tiempos de cambio, Lima-Perú, agosto 2005.
- Malagarriga Teresa, Gomez Isabel y Parés Mercé. Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil, En: Revista Eufonía La música en la educación Infantil. Número 14, año V, enero de 1999, Editorial GRAO, Barcelona, España.
- Maingueneau, Introducción a los métodos de análisis del discurso, Hachette, Argentina, 1980.
- Martín Barbero Jesús, De los medios a las mediaciones. México: Gili. 6ta ed, 2001.
- Martín Barbero, Jesús: Comunicación y construcción social de las edades. En: Periodismo y comunicación para todas las edades Centro de Psicología Gerontológico - CEPISIGER, Bogotá, D. C., Colombia, noviembre, 2002
- Martínez y otros, Discurso, proceso y significación - Estudios de análisis del discurso. Edit. Universidad del Valle Aled-Colombia, 1997.
- Maturana Humberto, Emociones y Lenguaje en Educación y Política, Editorial Dolmen, Chile, 1995.

- Mendívil Trelles, Luzmila. Lo explícito y lo implícito de las canciones que se enseñan ¿Por qué los pollitos no solo dicen pío pío pío? Revista Papel de Viento. Año V, N° 3, julio-setiembre 2004. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chiclayo.
- Mendívil Trelles, Luzmila. Música, Infancia y Cultura Mediática. Revista Educación, PUCP, Vol. 13, N° 24, 2004, Lima.
- Mendívil Trelles, Luzmila. ¿Acaso es el ocaso de la canción infantil?. Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional del FLADEM, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2005.
- Mendívil Trelles, Luzmila. Reorientando rumbos para evitar la esquizofrenia: la educación de la infancia en la sociedad mediática. II Congreso Internacional Master de Educación “Educando En Tiempos De Cambio”, Lima, agosto, 2005.
- Mumby Dennis, Estudios sobre modernismo, Postmodernismo y Comunicación- Relectura de un debate actual. Publicado en Communication Theory, february 1997, V 7, No.1. 1997
- Narodowski Mariano: después de clase. Desencantos y Desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas. Argentina, 1999.
- Newman y Newman, Desarrollo del niño. Editorial Lumisa, Noriega Editores, México, 1991.
- Pérez Tornero José Manuel (compilador), Comunicación y Educación en la sociedad de la Información. Ediciones piados Ibérica, S.A., Barcelona, 2000.
- Quiróz, María Teresa, Información, conocimiento, entretenimiento. Reflexión en torno a tres prácticas. II Congreso Internacional Master de Educación “Educando En Tiempos De Cambio”, Lima, agosto, 2005.
- Ramírez Francisco O., Reconstrucción de la Infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 1- Estado y Educación. Enero- Abril, 1993.
- Sime Luis, El eco de las voces. Perspectivas para el análisis de los discursos educativos. En : Educación Vol IV N°8.set 95, Departamento de Educación PUCP, Lima
- Ramírez Francisco. Reconstrucción de la Infancia. Extensión de la condición de persona y ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación. N° 1. Estado y Educación. Enero-Abril, 1993.
- Small Christopher, Música, Sociedad y Educación. Alianza Editorial S.A., Madrid 1989
- Steinberg y Kincheloe, Cultura infantil y multinacionales. Ediciones Morata, Madrid, 2000
- Swanwick, Música Pensamiento y Educación, Edit. Morata, Madrid, 1991
- Tavera Mario. Percepciones de la Infancia a lo largo de toda la Humanidad. Ponencia presentada al Congreso Nacional Calidad y Equidad en Educación Inicial. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Ministerio de Educación. Lima, junio 2003.
- Terceiro, J.B. Sociedad Digital, Del homo sapiens al homo digitalis. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Thompson J., Ideology and modern culture. Critical social Theory in the era of mass communication, Stanford California, California University Press, 1990

- Toffler Alvin, La tercera ola, Plaza y Janés Editores, Barcelona, 1993.
- Tonnuci Francesco, La ciudad de los niños, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2da edición, Madrid, 1998
- Tonnucci Francesco, ¿Qué significa ser niño hoy? El niño entre la revolución y la profecía en la ciudad en tiempo de crisis. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional Master de Educación: Educando en tiempos de cambio, Lima-Perú, agosto 2005.
- Trilla Jaume y Novella Ana: Educación y participación social de la Infancia. En Revista Iberoamericana de Educación, OEI N°26- Sociedad Educadora, Mayo-agosto 2001.
- Van Dijk y otros. El discurso como estructura y proceso- Estudios sobre el discurso I- Una introducción multidisciplinaria. Editorial Gedisa S.A., Barcelona, 2000.
- Van Dijk y otros. El discurso como interacción social- Estudios sobre el discurso II- Una introducción multidisciplinaria. Editorial Gedisa S.A., Barcelona, 2000.
- Varios, Pedagogía Infantil, Retos, Hallazgos y Posibilidades, Libro del 3er Congreso Internacional de Educación Inicial, Centauro Editores, Lima, febrero del 2004
- Varios, Políticas Públicas e Infancia en el Perú. Recomendaciones de Política, Proyecto Niños del Milenio, Save de Children UK, Lima, 2002
- Verón Eliseo, El discurso político. Lenguaje y acontecimientos. Hachette, Bs.As 1987.
- Vilarnovo A. Y Sánchez J., Discurso, tipos de texto y comunicación, Ediciones Universidad de Navarra S.A. Pamplona, España, 1992.
- Vincenzi S., Scoprire la música, Editrice La Scuola, Brescia, 1992
- Willems Edgar, Bases psicológicas de la educación musical, Edit. EUDEBA, Argentina, 1984
- Zabalza Miguel, Calidad en la Educación Infantil, Narcea Ediciones, Madrid, 1996.
- Zapata Sergio, Psicoanálisis del vals peruano, Lima, 1969

B. Electrónicas

- Adell Pitarch : La música popular contemporánea y la construcción de sentido En: Transcultural Music Review <http://www2.uji.es/trans/TRANSiberia>
- Aguaded Gómez José Ignacio. Nuevos Escenarios en los contextos educativos. La sociedad postmoderna, del consumo, y la comunicación. Universidad de Huelva. En: <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/03/03/-articulos/monografias/aguaded.htm>
- Alzate Piedrhitá María Victoria. El descubrimiento de la infancia I. Revista de Ciencias Humanas. N° 30. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/index.htm>
- Cabral da Silveira Jacira. Infancia Na Mídia: Sujeito, Discurso y Poderes. 23° Reunión Anual de Asociación Nacional de Post Graduados e Investigadores en Educación, Brasil, 2000. En: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1616T.PDF>
- Carassal Mariela. El niño del mañana ¿quiénes son los niños hoy?. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo N° 29 – Año V. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>

- Chillón Albert. La urdiembre mitopoética de la cultura mediática. Revista Análisis 24, 2000, Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n24p121.pdf>
- Costa Vásquez-Mariño L.: Práctica Pedagógica y música tradicional . En: <http://www.uji.es/trans/TRANSIberia>
- Edelweiss Bujes, María Isabel. Que infancia é esta?. 23° Reunión Anual de Asociación Nacional de Post Graduados e Investigadores en Educación, Brasil, 2000. En: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0712T.PDF>
- Feixa Pámpols, Carlos. La construcción de la infancia y la juventud en América Latina. En: <http://www.marilia.unesp.br/seminario/seminari.html>
- Giraldez Andrea: Educación musical desde una perspectiva multicultural – Diversas aproximaciones. En: <http://www2.uji.es/trans/TRANSIberia>
- Gullco Julio. La canción para niños en América Latina y el Caribe como “genérico musical”. Actas del IV Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. En <http://www.hist.puc.cl/historia/laspmla.html>
- Hevás Gómez, Muñoz Pedroche y otros, Las nuevas tecnologías en la Educación Infantil. Algunas cuestiones. En: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/4.10.htm>
- Pedroza de la Llave S. y Gutiérrez P. Los niños y niñas como grupo vulnerable: una perspectiva constitucional. En: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/94/7.pdf>
- Pescetti Luis María. Canciones de siete leguas-Confesión que me excusa. En: <http://www.pescetti.com/articulos>
- Quispe Lázaro, Arturo. Globalización y cultura en contextos nacionales y/o locales: De la música chica a la tecnocumbia. En: Construyendo nuestra interculturalidad. En: http://www.interculturalidad.org/4_02a.htm
- Rodríguez Pascua Iván. Condicionantes teóricos en el surgimiento de la sociedad de la información. El caso de la Sociedad Española. En: http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_sociología1.html
- Santiago y Miras María de los Angeles. La función lúdica del lenguaje en las canciones populares infantiles. Espéculo - Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2002. En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/infantil.html>
- Solano Fernández María Isabel & Valencia Mateo Ma. Eva. La revolución virtual. Universidad de Murcia. En: http://www.ieeev.es/edutec/edu97_c4/2-4-12.htm
- Vilar i Monmany Mercé. Acerca de la educación musical. En: Revista electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). N°13. Universidad de la Rioja. Mayo 2004. En: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarm.htm>