

Sentidos y contrasentidos de las canciones – una aproximación a la construcción social de las identidades de docentes y alumnos de educación inicial.

Mag. Luzmila Mendivil Trelles de Peña¹

Se presenta un estudio de análisis crítico de la práctica pedagógica que las docentes emplean con más frecuencia en las instituciones de educación inicial: las canciones, las cuales se asume, trascienden los aprendizajes propiamente musicales. Para este fin, se asume la canción como un discurso, en tanto *“práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social”* (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls 1999:15, En: De Gregorio Godeo: 2003).

El interés del estudio se centra en comprender cómo a través de los intercambios relacionales de esta práctica educativa (enseñar/aprender canciones); docentes y niños se construyen social y mutuamente. Como muestra el estudio, al cantar, docentes y niños participan de una serie de actos de habla, actos comunicativos lingüísticos, en los que estos discursos interactúan en una práctica discursiva y en una práctica social específica (Fairclough, 1994). El estudio se realizó en una institución educativa de educación inicial del distrito de San Juan de Lurigancho. Los nombres han sido cambiados por respeto a la identidad de quienes gentilmente colaboraron.

Palabras claves: Lenguaje, construcción social, identidades, y canciones.

I. “Déjame que te cuente...”

Como efecto de la crisis económica y las nuevas demandas sociales muchas mujeres se vieron obligadas a integrarse al mercado laboral y dejar el rol tradicional de ama de casa y madre. Ello impactó negativamente en el cuidado del niño, su seguridad e integridad y por supuesto, su salud, su estado nutricional y la atención educativa que garantice el acceso exitoso y oportuno al sistema escolar.

Esta realidad motivó que en 1978 se funde la Institución Educativa Inicial Integral (IEII) Niños Felices. Desde un inicio tuvo el claro propósito de trabajar por el niño menor de 5 años a fin de mejorar sus condiciones de vida, esto, sin aislarlo de su núcleo familiar. Esta institución educativa se ubica en la parte alta de Canto Grande caracterizada por albergar a la población más pobre del distrito de San Juan de Lurigancho, un distrito ubicado en Lima Metropolitana que ha crecido dramáticamente de 86,173 habitantes (1972) a 812,656 (INEI, Censo Nacional: 2005). Actualmente se estima que su población supera el millón de habitantes, convirtiéndose en el distrito más populoso del Perú y de América Latina.

Esta institución atiende a 175 niños y niñas menores de cinco años, hijos de padres migrantes procedentes de todo el país.

La jornada educativa se inicia a las 7.30 am con el desayuno. De 8.30 am a 12.30 am se realizan las actividades educativas. Luego, los niños almuerzan y permanecen en la institución hasta las cinco de la tarde, En este segundo período, los niños participan de talleres donde se desarrollan actividades más libres.

La construcción social de las identidades individuales y colectivas se da en la interacción con otros así como en diversos procesos formales e informales de aculturación y por ende, en los espacios educativos (Giroux, 1998). Un hito importante en el proceso de aculturación de los niños es el ingreso a la primera institución educativa: el jardín de infancia.

El trabajo se encuadra en el método de Análisis crítico del Discurso (ACD) propuesto por Norman Fairclough (1994). El registro de información se realizó a través de videos, fotos, registros auditivos y bitácora de trabajo de campo. Los resultados son producto de la etnografía realizada durante tres jornadas de trabajo completas, en tres, de las cuatro secciones (03, 04 y 05 años respectivamente). Como resultado, se acumuló un total de 12 horas de registro de información. Adicionalmente, se realizó un grupo focal posterior con el personal docente participante a fin de recoger sus percepciones y reducir el sesgo interpretativo. El estudio se realizó en el mes de julio, mes en que el Perú celebra su aniversario patrio motivo por el cual algunas de las canciones aluden a temas de esta naturaleza.

El énfasis del estudio se centra en prestar atención a los textos (discursos) de las canciones en la interacción educativa, tratando de encontrar relaciones entre textos y el contexto de producción de las canciones ¿Cómo se enseñan? ¿Qué interacciones comunicativas se dan, mientras se enseñan las canciones a los niños? ¿Existen “patrones” didácticos? ¿Se perciben relaciones de poder en estos procesos? ¿Cuáles son las fuentes que las docentes tienen para acopiar y actualizar sus repertorios? ¿Qué voces son las representadas en las canciones? ¿Qué voces son excluidas? ¿A quién están dirigidas las canciones? ¿Cómo se representan las identidades infantiles, cómo las docentes? ¿Qué identidades infantiles están representadas y cuáles están ausentes?

En suma, el estudio indaga en cómo se construye sentido y cómo se relacionan las identidades infantiles, con las identidades docentes y su relación con el poder.

II. “Decisiones, cada día...”

María es la profesora del aula de cinco años, y tiene a su cargo a 22 niños. Este es su primer año en la IEII. De otro lado, la profesora Elena, tiene a su cargo a 28 niños de 04 años, Ella vino de una provincia al sur de Lima y trabaja desde hace varios años en la institución. Por último, Ana, la directora, tiene al grupo mayoritario: 32 niños de tres años de edad. Hace quince años ingresó a la institución, como docente de educación inicial.

¹ Departamento de Educación-PUCP; lmendiv@pucp.edu.pe

El primer hallazgo fue constatar que la canción infantil es el recurso metodológico de mayor empleo. Si bien las tres secciones emplean canciones para el inicio de la jornada, así como para desarrollar los diversos temas curriculares; la frecuencia de uso varía en cada edad. En el salón de María, se registraron 21 canciones; en el salón de Elena: 16, y en el salón de Ana, quien trabaja con los más pequeños, se registraron más de 50 canciones, varias de ellas fueron repeticiones, fragmentos, o canciones muy cortas.

Las docentes refirieron que ellas aprenden las canciones que se venden en el mercado, básicamente discos compactos de "Miss Rosi" ó "Alicia Macuri". Ambos productos han sido creados para uso de las docentes, lo que en cierta medida a criterio de las docentes avala el producto:

"tenemos la facilidad que Miss Rosi tiene lo que se hace en el aula, refuerza lo que estamos trabajando"

"Aprendemos escuchando los CDs de Miss Rosi o Alicia Macuri"

"Algunos libros que compramos, muchos vienen con Cds, Coquito, Fabulinka, bien bonito"

Si bien es cierto que estos productos han sido diseñados para el trabajo docente, no es menos cierto que la producción obedece a una lógica de mercado, y en tanto ello, su fin es vender y no tanto atender las demandas y necesidades infantiles. Asimismo, como se verá más adelante, el sólo hecho de ser planteado *"desde lo que se hace en el aula"*, constituye una forma de hacer eco y reforzar la voz de las docentes, antes que de los propios niños. Del mismo modo, estos productos comparten una visión conservadora del niño en la que se afirma el rol pasivo, la imagen de una infancia idealizada, entre otros aspectos,

Todos los días las sesiones se inician con un ritual que empieza con un período de juego libre, después del cual sigue el mismo patrón: el saludo, el control del tiempo, el calendario, momento de oración, aseo y orden. Los tres salones cuentan con canciones para cada uno de estos propósitos. Todas ellas con una estructura muy sencilla, con palabras o frases que se sustituyen, melodías simples, pegajosas y lenguaje repetitivo. Por lo general, las canciones tienen una sola estrofa. Este aprendizaje tan sencillo se contradice con lo que los niños aprenden del medio, que implica mayor complejidad, diversidad y extensión. Según refirieron las mismas docentes (los subrayados corresponden a los énfasis de los actos de habla):

"pero son expertos cantando, te cantan Marisol, "que levante la mano", "grupo cinco"

"Mi auxiliar es de religión evangélica, cuando ella se queda con los niños les enseña canciones bien largas de Jonás, ellos aprenden todo"

En un primer análisis de las canciones se apreció que muchas son aseveraciones categóricas, órdenes, no modalizadas, Por ejemplo:

"A guardar, a guardar, los juguetes a guardar,

A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar" (María)

"A guardar, a guardar, los juguetes a guardar,

Guardas tú, guardo yo, y el salón hay que ordenar" (Elena)

Como se aprecia, el agente de la acción en ambas canciones está implícito, dado como algo obvio: son los niños los que tienen que guardar lo cual también es comprensible pues se trata de formar hábitos.

Algunas de las canciones emplean melodías conocidas a las que se les ha cambiado la letra aunque esta no necesariamente coincida con la métrica, rítmica o melodía de la canción original. De acuerdo al testimonio de las docentes en el grupo focal, ellas adecuan las letras de acuerdo a sus necesidades:

"Los alimentos (2 v), ¡Qué ricos son! (2 v),

Tienen vitaminas, tienen proteínas, ¡Qué buenos son!! (2 v),

Los alimentos (2 v), ¡Qué buenos son!

Para crecer, fuertes y sanos

Y no quedarnos, como enanos (Elena, con la melodía inicial de "Campanero" y remate de "Arroz con leche")

"Vamos a ver (5v)

Si el día está nublado, o ha salido el sol

Si siento mucho frío, o siento yo calor

Vamos a ver (5v)" (María, con melodía de serie Los locos Adams)

"Me cepillo (2v) chis chis chis (2v)" (Ana, con la melodía de "Campanero")

"Manito derecha arriba (3 v)

Que vamos a rezar" (María, con la melodía de "Mi cuerpo se está moviendo")

"Voy caminando, muy despacito,

Voy caminando por el caminito" (María, con la melodía de "Un gusanito")

"Es la hora (2 v), es la hora de empezar

Todos (3v) juntos, que vamos a comenzar

Ilarilari lari e oh oh oh (3v)

Vamos, vamos, vamos todos, vamos todos a empezar.

Es la hora (2 v), es la hora de aprender

Ilarilari lari e oh oh oh (3v), es la hora de aprender"

(Sustituye aprender por escuchar, aplaudir, saltar..." (Ana, con melodía de "Ilari lari lari").

"Sentaditos (2 v) un, dos, tres (2v)" (Ana, con melodía de "Campanero")

Si tú tienes un amigo da tres palmas (3 v)

Y allí donde estás sentado

Dale un abrazo al que está a tu lado

Si tú tienes un amigo da tres palmas (3v) (Elena, con la melodía de “Si tú tienes muchas ganas”)

Como se aprecia las docentes asumen que los niños sólo pueden aprender estructuras musicales muy simples, lo que constituiría una percepción subestimada de los niños en sus capacidades. De otro lado, las docentes se construyen como “compositoras” aún cuando no muestran mayores recursos creativos y sólo pueden llegar a sustituir pequeñas secciones de canciones muy conocidas. En todo caso, se aprecia una correspondencia entre las “creaciones” y las acciones.

Las canciones comparten el ubicar al niño como agente de acciones o establecer relaciones de causalidad, por ejemplo, ni bien la profesora inicia la canción “voy caminando”, los niños forman una fila; o ante la canción: “Si tú tienes un amigo”, los niños responden inmediatamente con las acciones aludidas en la canción. En este sentido, la canción es asumida como una suerte de condicionamiento clásico donde el estímulo es dado por la docente, y la respuesta por los niños. Por ello, cada vez que se quiere promover un comportamiento, se recurre a la canción como elemento de soporte. En palabras de las propias docentes:

“y si los mensajes se da a través de canciones, es más motivador que decir ¡siéntese!, una canción significa algo, tiene un mensaje, si les dices ¡guarden!, nadie lo hace”

“la canción es una gran arma”,

“quieren todo a través de algo mágico”

“es más rápido que decir “¡no muerdan! no somos perritos”.

Resulta claro que las docentes saben que las canciones producen efectos en las conductas, por eso las emplean de manera consciente.

En relación al análisis de la cohesión lexical es posible sostener que a través de la repetición reiterada, se construyen relaciones en el discurso (Halliday, 1994:309). Otros recursos cohesivos, se encuentran presentes en las siguientes canciones donde por asociación se complementan los sentidos:

“Volteo (3) mi sillita

y miro (3v) a mi señorita” (Elena)

Una variante es la producida por María, quien emplea la melodía de la canción “Campanero” para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua: el inglés, la estrategia empleada considera la repetición de los sustantivos en ambas lenguas, tales como:

“Tijeras: scissors (2v); tajador: sharpener (2v)

Borrador: eraser (2v); cuaderno: book (2v)

Cabeza: head (2v) piernas: legs (2v)

Cuerpo: body (2v); brazos: arms (2v)

Rojo: red (2v); azul: blue(2v)

Amarillo: yellow (2v); verde green” (...continúa...)

Otro recurso de cohesión es la elipsis empleada en la siguiente canción, se subrayan los énfasis anotados al momento de cantar dicha canción

“Doña semana, tiene siete días,

Lunes de luna, Martes de martillo

Miércoles de ¡miel!; jueves de juegos

Viernes de viento:

Sábado y domingo, yo no vengo aquí,

aquí, aquí aquí” (María)

En esta misma línea, se aprecian vínculos de extensión que ayudan a cohesionar el mensaje, entre las cláusulas de la siguiente canción:

“Cuando un cristiano baila, baila, baila, baila (2v)

Pies, pies, pies –pausa- pies, pies, pies, pies, pies (2v)

Cuando un cristiano baila, baila, baila, baila (2v)

Rodillas, rodillas, rodillas, rodillas

Pies, pies, pies, -pausa- pies, pies, pies, pies, pies (2v)

Cuando un cristiano baila, baila, baila, baila (2v)

Cintura, cintura, cintura, cintura

Rodillas, rodillas, rodillas, rodillas

Pies, pies, pies, -pausa- pies, pies, pies, pies, pies (2v)”

-Se van adicionando partes del cuerpo: cadera, hombritos, coditos, cabeza- (María)

De esta manera se aprecian que en las canciones se apela a una racionalidad y un aprendizaje muy simple “yo digo: tú haces”. Esto se confirma al relacionar las canciones con las indicaciones dadas por todas las docentes donde la repetición es una estrategia a la que se apela permanentemente, el soliloquio es el patrón de habla de la docente:

“¡Bien1, ¡bien!, gracias, yo voy a recoger las tablas, gracias, gracias, las tablas, gracias, la tabla por favor, gracias, la tabla, la tabla, muy bien... ¡espérame en tu mesa!, yo voy a tu mesa, gracias, la tabla, la tabla, la tabla, ¡a guardar!, ¡gracias!, la tabla por favor, la tabla por favor, gracias... muy bien, muy bien... la tabla por favor, la tabla por favor, la tabla por favor, la tabla por favor, la tabla por favor... gracias” (Ana, mientras recorre cada una de las mesas recogiendo las tablas con las que han trabajado los niños).

“¿Ustedes conocen cuáles son los símbolos más importantes del Perú? ... Yo se los voy a presentar. ¡Ustedes saben cómo se llama este símbolo del Perú? ... se llama Es cu do el escudo del Perú ¿Cómo se llama?... ¿El escudo de Chile?... ¡NOOOO! ... del Perú... ¡bravo! ¡bravo! –ese niño no está atento- (llamando la atención a un niño, luego continúa)... ahora vamos a ver el otro símbolo, ese que nos ponemos la mano al pecho y ... ¿Cómo es? (un niño empieza a cantar el Himno Nacional, mientras Elena señala una lámina de él) ¡bravo! ... bravo... Ahora vamos a ver la bandera del Perú... ¿qué hemos visto? ¡Háganme recordar! El escudo, el himno y la bandera (Elena).

“Vamos a ver los niños responsables... ¿Quién será el niño responsable?... ¿Quién será el niño responsable de entregar los cuadernos y repartir? ... los encargados de rezar serán Kevin con su amiga Isabel; los encargados de repartir los materiales serán mi amigo Nicolás y mi amiga Paula; y mi amiga Katty, y Alejandro limpian el salón conmigo” (María).

III. “Yo soy, yo soy, yo soy...”: La formación de las identidades.

Si bien todo lo anteriormente expuesto contribuye a la formación de identidades, en este acápite se pretende analizar de manera más específica este aspecto.

Se parte del reconocimiento que el uso del lenguaje es ya un acto de identidad. De manera complementaria, todo discurso implica dos funciones que entran en juego: la función relacional y la función identitaria. Esto es, que a través de los discursos se establecen relaciones y se construyen identidades. Se parte de la comprensión de un aula como una “comunidad de práctica” lo que supone un propósito compartido y negociado, donde se establecen vinculaciones entre los miembros a través de sus prácticas conjuntas. En las comunidades de práctica, como es el caso de las aulas observadas, se encuentra de manera recurrente que los diversos discursos apuntan a crear una clara conciencia de quien es la docente y quien es el alumno. A través del lenguaje, se hace permanente alusión de que ningún niño quede al margen de dicha comunidad. Esto supone, aprender a hablar, actuar, sentir y ser “como los otros miembros”.

Por ejemplo María inició su sesión entonando la siguiente canción:

“¿Cómo están todos como están? – todos los niños responden cantando fuerte- ¡Muy bien!

¿Cómo están los boys como están? – los niños responden cantando fuerte- ¡Muy bien!

¿Cómo están las girls como están? – las niñas responden cantando fuerte- ¡Muy bien!

¿Cómo están todos como están? – todos los niños responden cantando fuerte- ¡Muy bien!

Hacemos lo posible, para ser buenos amigos

¿Cómo están todos como están?” – todos los niños responden cantando fuerte- ¡Muy bien!

Se asume que todos los niños y niñas están felices y se encuentran muy bien porque pertenecen a esta comunidad de práctica. Esto se refuerza con el desplazamiento de María quien pasa por todas las mesas cantando e invitando a participar a los niños como si fuera un juego de sorteo, todos sin excepción responden ¡muy bien! Así, la infancia se construye como un período idealizado. Adicionalmente, la frase “*hacemos lo posible, para ser buenos amigos*”, que aparece una sola vez en medio de una estructura que se reitera, podría interpretarse como un débil reconocimiento que la institución es un lugar donde se hacen cosas para que sean buenos amigos, lo cual no necesariamente se cumple en la realidad.

Por otro lado, cuando Elena presenta la siguiente canción:

“Peruanito, soy, pequeñito soy

Y orgulloso estoy, de ser del Perú”

De un lado afirma la identidad “peruana” como distintiva. También en el texto que sigue, ella presenta que ser peruano es no ser chileno. Este contraste de chileno, como opuesto a peruano, se presentó en los discursos de las tres docentes, Esta es una confrontación que es un aprendizaje inicial, los niños aprenden que chilenos y peruanos son contrarios. Adicionalmente, la identidad peruana es reconocida como una condición que lo enorgullece, desde pequeño, la cual es otra de las identidades. De otro lado, reconoce que el zapatear la canción como si fuera un huayno, es parte de esta identidad cultural, es decir, intercala textos con acciones de las que no existe posibilidad de excluirse, como se aprecia en el siguiente texto de la misma docente:

“¿Ustedes también son peruanos o son chilenos?... a ver canten conmigo, a ver... zapateando, ¡muy bien!, ¡bravo!, ¡bravo! Chicos”.

Por su parte Ana, que trabaja con los más pequeños, al momento de motivar un trabajo de collage grupal de la bandera peruana empieza la actividad entonando:

“Banderita, banderita, banderita del Perú”

Intercala la canción con otros textos que contribuyen a perfilar la identidad de maestra y alumno en una relación de interdependencia, asimismo le da una identidad a la bandera, como si fuera sujeto de interacción:

“a ver... yo lo voy a ayudar porque si no... no te preocupes banderita, porque estos niñitos te quieren y te van a respetar”

Luego retoma la canción, y continúa con el siguiente discurso:

“¿Quieren su banderita? ¿Quieren su banderita?” -los niños responden afirmativamente- ¡Si!.. ¡Si! ... ¿Quieren trabajar su bandera?” ¿y de qué color quieren trabajar el papel? ¿amarillo? ¡NO! ¿Dónde voy a poner el blanco?, aquí, a los costados, voy a poner el blanco en el centro y los rojos a los costados”

De esta manera la docente se construye y afirma como persona que sabe, que posee el conocimiento y los niños afirman su condición de aprendices, repitiendo lo modelado por la docente.

Toda la interacción comunicativa, está mediada permanentemente por relaciones de autoridad y poder. Cabe destacar, que no se ha observado ningún nivel de maltrato físico, las docentes simplemente hacen eco de una cultura que tiene una tradición autoritaria, donde las órdenes y comportamientos reguladores, así como el lenguaje evaluativo son el patrón característico. Esto puede observarse en el siguiente análisis:

“Límpiese esa nariz! ¡Qué feo se ve! ¿Qué pasó acá?, yo necesito silencio y orden para contar la historia, ¡ya! rápido para contar la historia, a ver... manitos arri (los niños responden en coro) ba, manitos aba (los niños responden) jo, con la bogui (los niños responden) ta, bien cerradi (los niños responden) ta” .

Luego de unos segundos empieza a cantar “Llamemos al silencio, 1,2 y 3, SI-LEN-CIO! Luego les dice “ahora absoluto silencio, mucha atención porque yo les voy a preguntar” (María).

En el caso de Elena, ella canta una canción seguida de una rima similar a la que dijo María, las acciones se suceden una tras la otra, comparten el propósito de regular la conducta de los niños. Los niños cantan, pero el énfasis está en hacer lo que dice la canción;

“me paro, me siento y me vuelvo a parar,
Vueltitas, vueltitas yo me voy a dar,
me paro, me siento y me vuelvo a sentar
y así calladito me vuelvo a callar”

Luego empieza con la rima, los niños completan cada una de las frases lo que evidencia una construcción conjunta de sentido:

“manitos arri- (ba), manitos aba- (jo)
Bracitos cruza – (dos), boquita CERRA (da)

Inmediatamente saca un títere y se dirige a los niños e intercala su voz con la del títere, el cual es el eco de ella misma

“¡amiguitos!” ¿Ya quieres salir?: dice que hay un niño que no está bien sentado, por eso el amiguito no quiere salir, a ver Pedro –dirigiéndose a ese niño- enséñale como se tiene que sentar un niño, hay un niño que está echado encima de la mesa, por eso no va a salir”

Luego los niños llaman al títere ¡AMIGUITOOO!, cuando sale el títere se presenta al grupo

“Hola amiguitos, yo me llamo Robertito, ¡se han portado bien?”

Más tarde cuando se despide dice: ¡Adióóóos chicos!!! ¡Pórtense bien!

Esta construcción conjunta de sentidos muestra que la obediencia, la inmovilidad, la atención a la autoridad y la subordinación, son las condiciones para aprender. Asimismo, hay una permanente alusión a la necesidad de obedecer a la maestra y de no hacerlo, se presentan diversas amenazas, de abandono, de privación de aprendizaje, de separación del grupo “para pensar”. De esta manera, obedecer se asume como una promesa de afecto, de enseñanza, de seguridad y de no hacerlo, la docente asume la identidad de víctima.

“No voy a hablar con ustedes, no voy a hablar con ustedes, estoy muy triste, MUY triste –lo dice enojada- y es lo último que voy a decir”... “Estoy muy triste porque hoy han venido muuuu desobedientes y muy desorejados ¡me voy!” (Ana).

“Fabricio y Yahir se han quedado afuera ¿Quién los estará cuidando? No sé, porque ahorita se caen, no sé, porque están solos afuera los niños, no sé, ¡Qué pena! y lo peor se podrán golpear y no sé quien los podrá curar” (Ana). Interrumpe y pregunta a un niño qué le puede pasar a su compañero y el niño responde “¡El loco se lo puede llevar!”

Otro rasgo encontrado es que el lenguaje regulador permanentemente es modalizado, es decir atenuado por las docentes, las que alternan órdenes diversas con frases como “mi amor”, “mi vida”, “amiguito”, “corazón”, “hijito” o expresiones de aprobación como ¡BRAVO! ¡Muy bien! ¡si se puede! Este patrón también es compartido al momento de cantar las canciones las cuales son interrumpidas sin el menor reparo, cada vez que la docente requiera llamar al orden.

El empleo de metáforas lingüísticas contribuye a naturalizar la realidad social que se va construyendo. Si bien las metáforas son culturales, a través de ellas, se construye sentido, se hace más comprensible la realidad que se quiere presentar y en suma se constituyen como analogías. Frecuentemente cuando los niños se mueven y desobedecen se emplean metáforas tales como:

“No sé qué le pasa a Alejandro”, tiene una pulga en el cuerpo”

“Han venido algunos monitos, patitos, no sé que veo”

“¿tienes ganas de golpear? Te voy a dar un martillo”

Otra identidad que las docentes van desarrollando se relaciona con la esfera valorativa: la religión. Aún cuando se trata de una institución laica, las docentes comparten esta enseñanza, la cual por supuesto es apoyada con canciones:

*“El amor de Dios es maravilloso (3 v)
Grande es el amor de Dios
Tan grande que no puede ser más grande que Él (3 v)
Grande es el amor de Dios
-se va sustituyendo la palabra grande por: alto, bajo, ancho-*

*“Palomita blanca, palomita azul,
Llévame en tus alas, a ver a Jesús
Si niño bueno, yo te llevaré
Porque en tu clase, te has portado bien” (María)*

*“Din, don, din, óyeme
Gracias a Dios por el cielo,
Gracias a Dios por el sol
¿Quién hizo las estrellas? –Ni tú, ni yo fue ¡DIOS!
¿Quién hizo el arco iris? –Ni tú, ni yo fue ¡DIOS!”*

Luego Ana continúa con el siguiente discurso *“un día más con nuestro cuerpo maravilloso, que estamos aquí, con nuestros cinco sentidos...”*

-luego, dirigiéndose a Valentín- *¿qué sentidos?*

Y ahora dirigiéndose a todo el grupo: *“el sentido de la VIS (TA), el sentido del GUS(TO), el sentido del OÍ (DO),*

De este modo, las acciones esperadas, los aprendizajes conceptuales y valorativos se imbrican para complementarse entre sí. Desde las posiciones y relaciones docente-alumno se construyen las identidades que permiten diferenciarse de “los otros”.

Otro concepto vinculado al desarrollo de las identidades, es que estas son posicionales, es decir se construyen a través de la historia de los sujetos. En estas interacciones que constituyen el primer contacto educativo las posiciones de cada uno están claramente definidas. Por eso no hay duda de quién enseña y quién aprende, quién es la autoridad y quién es el subordinado, quién da seguridad, quien la necesita y por tanto quien es fuerte y quién es el débil.

Finalmente, las docentes asumen su función como formativa, entendiendo la formación, como regulación. Ante la pregunta *¿Qué es ser profesora? ¿Qué hace una profesora?* Ellas respondieron empleando inclusive metáforas que refuerzan la imagen de responsables de la formación de los niños

“más que todo para formar, para guiar, no tanto la personalidad, sino el desenvolvimiento que van a tener más adelante”

“no perder la formación básica del niño en su desarrollo, integral, no perder la esencia de la Educación Inicial” (...) no llenarlo de libros (...)”

“la orientación que cada una de nosotras le da es como si fueran sus hijos, más que la relación profesora-niño es de madre-niño y también con sus familias”

“nos ven como amigas, como mamás, parecemos sus mamás”

IV. “Se acabó... ¡y punto!”

Como se ha mostrado en el presente estudio las identidades se constituyen dentro del discurso, dentro de la representación que docentes y alumnos forman cotidianamente en la interacción. De esta manera, docentes y niños son producto de acciones de habla, entonada a través de canciones y afirmada con las palabras que las acompañan. Estas acciones son las que van construyendo socialmente las identidades.

Por eso las aulas entendidas como comunidades de práctica, son espacios claves para comprender el desarrollo de las identidades de docentes y alumnos, los que a través de las prácticas lingüístico - musicales intercalan relaciones de dominación y subordinación con promesas de afecto y aprendizaje. De este modo, estos componentes se van asumiendo como componentes “naturales” de la relación.

Como se ha apreciado, las docentes sienten que hacen eco de las voces de las madres, con quienes comparten el deseo de que los niños

“sean comunicativos, críticos”

“tengan confianza en sí mismos”

“sean autónomos”

“que le den seguridad”

No obstante ello, y aún cuando los niños tomen algunas iniciativas de prácticas cotidianas, ¿Es posible sostener que este sea el camino para lograrlo?

Es clara la dominancia de la voz de la docente, figura de autoridad, las voces de los niños casi no son escuchadas, sus producciones y otros saberes no son tomados en consideración, por lo menos en el período observado.

Cabe preguntarse también en cómo se están formando a las docentes, y en qué medida ellas están reproduciendo la forma en la que fueron formadas.

Como señala Alvin (1997), es difícil disociar los efectos que la música produce en la persona, pues estos guardan relación con las historias personales y la música es sólo un detonante para que aflore lo que la persona ya lleva dentro. Aquí se han relatado tres historias en un centro, pero la realidad es más amplia, máxime cuando dichas historias personales se van configurando como historias colectivas.

Queda pendiente la interrogante de si estos modos de interacción son aprendizajes que luego serán olvidados o fortalecidos por el sistema educativo en su conjunto, o si guardan relación con estructuras de poder más amplio que legitiman la autoridad ciega y el autoritarismo, la dependencia, y la exclusión, y si como sostiene Christopher Small(1989:26):

“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”.

Fuentes:

- Alvin Juliette.1997. Musicoterapia. Editorial PaidósSAICF Buenos Aires, tercera reimpression.
- Berstein Basil. 1998. Pedagogía, control simbólico e identidad. Ediciones Morata, S.L., Madrid.
- De Gregorio, Eduardo. 2003. “El análisis crítico del discurso como herramienta para el examen de la construcción discursiva de las identidades de género”. *Interlingüística*, 14: 497-512.
- Fairclough Norman. “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: la mercantilización de las universidades”. *Discourse and Society 2 (1)*: 170-185.
- Fairclough, Norman. 1992. “A social theory of discourse”. En *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press. 62-100.
- Giroux Henry y Peter Mc Laren. 1998. Sociedad, Cultura y Educación. Miño y Dávila Editores, España.
- Hall, Stuart. 1997. “The work of representation”. En Stuart Hall (ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage, en asociación con The Open University.
- Hemsy de Gaínza Violeta & Méndez Navas Carmen. Hacia una educación musical latinoamericana. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, Foro Latinoamericano de educación Musical, FLADEM, San José C. R.: 2004
- McLaren Peter y Kinchloe J.L. (editores).2008. Pedagogía Crítica: de qué hablamos, dónde estamos. Editorial Graó, Barcelona,
- Mc Laren Peter 1998. Pedagogía, Identidad y Poder, Editorial Homo Sapiens, Rosario
- Menard-Warwick, Julia. 2007. “‘My little sister had a disaster, she had a baby’: gendered performance, relational identities and dialogic voicing”. *Narrative inquiry*, 17 (2): 279-297.
- Mendívil Trelles de Peña Luzmila. 2007:”Lo que los niños cantan, comunican y aprenden” Tesis para optar el grado de Magister, Escuela de Graduados PUCP, Lima,
- Ostermann, Ana Cristina. 2003. “Communities of practice at work: gender, facework and the power of habitus at an all female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil”. *Discourse and Society* 14 (4): 473-505.
- Small Christopher.1989. Música-Sociedad. Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación / versión española de Marta I. Guastavino. Madrid: Alianza Editorial.
- Schafer Murray. 1988. El rinoceronte en el aula. Editorial Ricordi Americana. Buenos Aires.
- Willems Edgar. 1984. Las Bases Psicológicas de la Educación Musical. Editorial Universitaria, Buenos Aires.