

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**“CANCIONES Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE IDENTIDADES
EN EDUCACIÓN INICIAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO”**

Tesis para optar el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

AUTORA

Luzmila Gloria Mendívil Trelles de Peña

ASESORA

Jeanine Anderson Roos

JURADO

Clara Jessica Vargas D’Uniam

Luis Enrique Sime Poma

Ricard Huerta Ramón

Virginia Zavala Cisneros

LIMA – PERÚ

2015

A la institución educativa que me abrió sus puertas para realizar este trabajo
y resolver este “nudo” que por tantos años me ha acompañado.

A la directora y cada una de las profesoras, por permitirme participar de su
día a día y con ello aportar con un grano de arena a una mejora de su
trabajo, y probablemente el de otras docentes;

A los niños y niñas, por los gratos momentos, y todo lo que aprendí de ellos;

A mis estudiantes, porque confío que ellas habrán de tomarme la posta y
seguirán indagando en la permanente búsqueda de una educación inicial con
calidad y equidad para todos los niños y niñas.

Agradecimientos

Aunque parezca poco original, pues ya antes escribí algo similar antes, y a fin de 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 mi vida es un regalo divino, las oportunidades que he tenido y sigo teniendo, las personas que me abrieron puertas, las que me plantearon interrogantes, mis colegas, los docentes y compañeros del doctorado; y en particular mi institución la Pontificia Universidad Católica del Perú, que me brinda la oportunidad de desarrollarme y plantearme logros académicos cada vez más exigentes.

A todos los que me escucharon y alentaron en estas cuitas doctorales, mi sincero agradecimiento, en particular a quienes siempre han sido y seguirán siendo mi “Motor y Motivo”, mil gracias a Roberto, Rocío y Mayra, por ser mis incondicionales y por su inmenso amor. Gracias también a mi madre por sus oraciones que me han fortalecido durante todo este proceso, y a mis hermanos, porque cada uno de ellos es ejemplo de pujanza y valor.

Quiero agradecer a dos personas claves en todo este proceso sin quienes no habría podido concretar este estudio. En primer lugar mi gratitud a Dra. Jeanine Anderson, asesora de esta investigación, por escucharme, acogerme y animarme, desde el inicio, hasta el final de esta investigación. Asimismo, quiero expresar mi profundo reconocimiento a Dra. Virginia Zavala, quien me abrió los ojos al campo del análisis crítico del discurso, sus orientaciones, y cuestionamientos han sido siempre

muy valiosos y retadores. La disposición y desprendimiento de ambas, me confirman que la búsqueda de conocimiento es más que un acto intelectual, pues como diría Gardner, no hay conocimiento exento de verdad, belleza y bondad.

Sería injusto dejar de agradecer a los objetos de estudio más apasionantes que he podido descubrir en mi vida y que ABBA, grupo vocal sueco, expresa muy bien en su canción “Gracias por la música” (1980)

*Por eso quiero
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 mi*

Gracias a todos, a todos gracias.

**Canciones y Construcción Social de Identidades en Educación Inicial:
Un Análisis Crítico**

Luzmila Mendívil Trelles de Peña
Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

Presenta un estudio de caso realizado en una institución educativa pública de educación inicial ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, el más populoso y complejo de la ciudad de Lima, Perú. Se trata de un estudio cualitativo e interdisciplinar que se nutre del aporte de diversos campos de conocimiento

La investigación analiza cómo las canciones intervienen en el proceso de construcción social de las identidades de docentes y alumnos. Parte del reconocimiento que las identidades son situadas, construidas socialmente y en interacción, y que el lenguaje, constituye un aspecto medular en el proceso de construcción identitaria más aún cuando se trata de palabras cantadas. Como muestra el estudio, las canciones constituyen el eje de la interacción docente-alumno.

La data se obtuvo mediante observaciones de jornadas completas, entrevistas en profundidad a la directora y personal docente, y un grupo focal con el personal auxiliar.

Apoyado en abundante evidencia empírica, el estudio analiza los textos de las canciones, la práctica discursiva institucional y las relaciones entre las canciones, los

discursos institucionales, y relaciona las diversas identidades que construyen socialmente docentes y alumnos a nivel institucional, con las expectativas sociales.

Los resultados muestran cómo al cantar y compartir mensajes, docentes y alumnos crean y recrean diversos aspectos de estas identidades sociales. De este modo las canciones se constituyen en discursos sociales que movilizan la dinámica de construcción identitaria.

El aporte radica en el análisis crítico de la práctica discursiva y pedagógica en educación inicial, particularmente el vinculado al aprendizaje y enseñanza de canciones, y cómo estas se relacionan con los procesos de formación identitaria de docentes y niños.

Palabras clave: *Educación inicial, canciones, formación identitaria, análisis crítico del discurso.*

INDICE DE ABREVIATURAS

Abreviaturas	Descripción
ACD	Análisis crítico del discurso
CDN	Convención de derechos del niño
CNE	Consejo Nacional de Educación
CVR	Comisión de la Verdad y la Reconciliación
DCN	Diseño Curricular Nacional
DEI	Dirección de Educación Inicial
EBR	Educación Básica Regular
EPT	Educación para Todos
ESCALE	Estadísticas de la Calidad Educativa
MBDD	Marco del Buen Desempeño Docente
MED	Ministerio de Educación
MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PNAIA	Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia
PRONOEI	Programa No Escolarizado de Educación Inicial
UGEL	Unidad de Gestión Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Organización de las Naciones Unidas para la Infancia

Índice

	Página
Introducción.	1
Capítulo 1. La pedagogía crítica y las demandas a la educación inicial en el contexto actual.	8
1.1. Los orígenes de la Teoría Crítica de la Educación.	8
1.2. Las instituciones educativas, la educación y el ordenamiento social y cultural desde una comprensión crítica.	16
1.3. El Contexto de la Infancia y de la Educación Inicial desde la mirada crítica.	20
1.3.1. La primera infancia en América Latina y sus desafíos de cara al 2021.	21
1.3.2. Infancias y niñez en el Perú de hoy: Entre el deber ser y la realidad.	27
1.3.3. El contexto de la educación inicial en el Perú y sus demandas.	31
Capítulo 2. Construyendo sentidos e identidades.	43
2.1. En el principio fue el verbo.	43
2.2. Voces y silencios: Discursos y formación de sentidos en el ámbito educativo.	54
2.3. La identidad como concepto, proceso de construcción y relación con el lenguaje.	58
2.4. Complejidad y dinámica de las identidades en interacción: Docentes y Alumnos.	68
2.5. Interludios en clave de identidad: Relaciones entre música e identidad.	79

Capítulo 3. El encanto y el hechizo de la palabra cantada: la canción y la educación.	85
3.1. Aproximación a la comprensión crítica de la música y la educación musical.	86
3.2. Tú me hiciste brujería: la magia de la palabra cantada.	89
3.3. Realidad y vulnerabilidad de las canciones para niños. Enclaves en su producción y difusión.	94
3.4. Las canciones como discursos y la formación de sentidos en educación inicial.	97
Capítulo 4. Canciones e identidades en la mira: planteamiento y desarrollo del estudio.	101
4.1. Razones y opciones del estudio.	101
4.2. ¿Por qué ella y no otra? Justificación del caso estudiado.	104
4.3. Interacciones en la mira: Observar y estar en todo.	107
4.4. Escuchar las diversas voces para comprender: entrevistas, grupos focales, e intercambios con los niños.	109
4.5. Registrando y organizando lo vivido para no perderlo.	110
4.6. Las canciones al descubierto: el registro de canciones.	112
4.7. Iluminando las sombras y buscando sentidos: los criterios de análisis.	113
4.8. Encaminando los resultados hacia la objetividad.	114
4.9. Se abre el telón: el escenario institucional.	116
4.9.1. San Juan de Lurigancho y la institución educativa estudiada, una mirada al Perú que encierran.	116
4.9.2. Y con ustedes:... los actores.	118

Capítulo 5. “Déjame que te cuente”: Las canciones lo que dicen, y cómo lo dicen.	122
5.1. “ <i>Latido a latido te siento conmigo</i> ”. Presencia de las canciones en la institución estudiada.	123
5.2. “ <i>Y todos los días, y todos los días</i> ”: Canciones que sostienen la rutina diaria.	126
5.3. “ <i>Porque mande, mande, quien mande</i> ”: canciones para la regulación de la conducta.	144
5.4. “ <i>Izquierda, izquierda, derecha, derecha, adelante y detrás, un, dos, tres</i> ”: Canciones para seguir consignas y para captar la atención.	151
5.5. “ <i>¡Victoria! ¡Victoria! de los guerreros de nuestro Perú</i> ”: Las Marchas.	154
5.6. “ <i>Y se llama Perú, con P de patria</i> ”: Canciones relativas a la identidad nacional.	159
5.7. “ <i>Los pollitos duermen acurrucaditos</i> ”: canciones de cuna.	161
5.8. “ <i>Contigo aprendí</i> ”: canciones cuyos contenidos se orientan a aprendizajes específicos.	164
5.9. “ <i>Me dijeron que en el reino del revés</i> ”: canciones sin sentido.	170
5.10. “ <i>Arroz con leche</i> ”: canciones y rondas infantiles tradicionales.	171
5.11. “ <i>Tu voz existe</i> ”: canciones populares.	173
5.12. “ <i>Duele tu ausencia</i> ”: canciones creadas por los niños.	176
Capítulo 6. Canciones, e Interacciones: Discursos institucionales y construcción social de las identidades	183
6.1. “ <i>Si no se portan bien les pongo la canción de los ositos</i> ”.	185
6.2. “ <i>Seguro que no le han rezado a Diocito</i> ”.	189
6.3. “ <i>Yo voy a cantar una cancioncita... quiero que ustedes estén atentos...que echen un candadito a su boquita...</i> ”.	192
6.4. “ <i>Es momento de cerrar la boquita porque vamos a... DIALOGAR!!!...vamos a CONVER-SAR...</i> ”	195
6.5. Un lunes cualquiera.	197

6.6.	Ser niño y ser niña.	201
6.7.	Los niños y el proceso de construcción social de la identidad de Alumnos en el caso estudiado.	205
Capítulo 7. Subjetividad, canciones y narrativas		222
7.1.	Subjetividad, identidades y justificaciones en acción: narrativas y voces de las docentes.	222
REFLEXIONES FINALES		250
REFERENCIAS		259
ANEXOS		271

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Descripción	Página
1	<i>Demandas del Informe de la CVR a la educación peruana- Elaboración propia.</i>	33
2	<i>Proyecto Educativo Nacional (2007-2021): Objetivos estratégicos y resultados vinculados con la educación inicial. Elaboración propia.</i>	36
3	<i>Marco curricular de educación inicial vigente - MED. Elaboración propia</i>	37
4	<i>Contrastación de enfoques de docencia contenidos en sistema tradicional y demandas del MBDD. Elaboración propia</i>	40
5	<i>Principios que orientan el desarrollo de la identidad según Bucholz & Hall (2010). Elaboración propia</i>	62
6	<i>Componentes y construcción de la identidad profesional. Adaptado de Bolívar (2006). Elaboración propia.</i>	72
7	<i>Categorías y subcategorías identidad y escuela según Redón Pantoja (2011). Elaboración propia.</i>	78
8	<i>Objetivos, dimensiones, fuentes/técnicas e instrumentos</i>	104
9	<i>Ministerio de Educación (2010). Docentes y directivos de educación inicial con aula a cargo. Lima: Unidad de Estadística Educativa. Estadísticas básicas.</i>	105
10	<i>Ministerio de Educación (2010). Instituciones educativas escolarizadas de educación inicial. Lima: Unidad de Estadística Educativa. Estadísticas básicas.</i>	106
11	<i>Ministerio de Educación (2010). Promedio de aulas de educación inicial escolarizadas por institución educativa y UGEL a nivel de Lima Metropolitana. Lima: Unidad de Estadística Educativa. Estadísticas básicas.</i>	106
12	<i>La educación inicial en cifras en San Juan de Lurigancho. Elaboración propia</i>	117

13	<i>Repertorio de canciones religiosas según temática</i>	131
14	<i>Repertorio de canciones para regular la conducta según temática</i>	145
15	<i>Repertorio de canciones para aprendizajes específicos según temática</i>	164
16	<i>Canciones de animales, tipo de variación y origen. Elaboración propia</i>	165
17	<i>Canciones para la enseñanza del inglés, tipo de variación y origen. Elaboración propia.</i>	168
18	<i>Componentes de la identidad profesional. Adaptación de Marinho (2004) & Bolivar (2006).</i>	223

INDICE DE FIGURAS

Figura	Descripción	Página
1	Concepción tridimensional del discurso (Fairclough, 1993, p.73)	48
2	Distribución de canciones según categorías. Elaboración propia	124
3	Distribución general según tipo de canciones. Elaboración propia	125
4	Canciones de rutina y subcategorías	126
5	Distribución del espacio físico institucional. Elaboración propia	206
6	Una mirada al interior de una de las aulas	209
7	Un modelo de cartel de asistencia	210
8	Paredes que transmiten alegría	210

Introducción

Dos grandes inquietudes motivan la realización de este estudio. De un lado la inquietud como académica y profesional de educación inicial, y como tal consciente de su vulnerabilidad y trascendencia en el desarrollo humano; y de otro lado, la propia experiencia marcada por una historia personal en la que la música, y más específicamente las canciones, han tenido siempre un rol protagónico. De esta manera, el interés por las canciones y el compromiso por lograr una educación inicial con calidad y equidad han sido referentes que han marcado fuertemente esta trayectoria. Como resultado, la reflexión permanente, y las interpelaciones en torno a los encuentros y desencuentros entre lo que se canta y lo que se busca; entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se siente y lo que se piensa, han sido una constante.

En un inicio las interrogantes eran bastante difusas ¿Por qué las docentes de educación inicial cantan tanto?, ¿Qué se enseña y qué se aprende con las canciones que se cantan? ¿Dónde empieza y hasta dónde llega la influencia de las canciones?, ¿A quiénes compromete y de qué manera? Progresivamente estas inquietudes fueron perfilándose y planteando nuevas preguntas ¿En qué medida el contexto educativo institucional y la práctica educativa propia de la educación inicial influyen en esta dinámica? ¿En qué medida esto no es más que eco de una estructura social más amplia? Aun así las interrogantes requerían una mayor precisión para poder concretar esta investigación.

Estudios previos Fernández (2005); Fernández (2006); Grossi (2008); Jorgensen (2010); Tiburcio (2010); Martín (2001) ofrecieron un primer acercamiento poniendo en evidencia que las canciones son recursos metodológicos que ofrecen la

posibilidad de intercambios a diversos niveles: lingüísticos, rítmicos, melódicos, gestuales, cinéticos, emocionales, entre otros. Esto, aunado a varias constataciones empíricas ofreció nuevas luces. De un lado la reiteración de sus mensajes, de otro la carga afectiva que media su ejecución, revelaban que a través de ellas se construían sentidos y significados. Esta comprobación inicial fue útil para reconocer su participación en el proceso de construcción social de identidades de las docentes y de los propios niños tal como lo sostienen Bolívar (2006); Monereo & Pozo (2011) y Dubar (2002).

De la misma manera, Dubar (2002) propone que todo individuo se convierte en sujeto con una identidad en y por medio del lenguaje. Esto motivó la necesidad de profundizar en el análisis del lenguaje que se daba al interior de la institución educativa estudiada. Así surge el interés por profundizar en las canciones en interacción para así dar cuenta de la forma en que las docentes interactuaban con los niños al interior de la institución educativa de educación inicial estudiada, y precisar el rol que jugaban las canciones en estos intercambios lingüísticos. Así surgió la necesidad de observar, e interpretar estas interacciones discursivas en contexto, ¿Quiénes participan?, ¿Qué se dice antes, durante y después de cantar canciones? ¿Qué voces tienen dominancia? En suma ingresar a aulas para constatar empíricamente lo que ocurría a diario y abrir esta suerte de “caja negra”.

Estudios previos realizados por Mendívil L. (2007) y Mendívil L. (2010), daban mayores pistas al asumir la canción como un discurso y que como tal, coincidiendo con Monereo & Montes (2011), “constituye un elemento fundamental de la identidad, de su construcción y de su mantenimiento”.

De otro lado, en concordancia con el planteamiento nominalista de la identidad sostenido por Dubar (2002), el estudio se posicionó de la concepción que la identidad emerge en la interacción y responde a un proceso que se construye socialmente. Por ende, el estudio asumió que las identidades son múltiples y que, específicamente en el caso de la identidad docente, tanto como la identidad del alumno, se trata de identidades situadas que se nutren de las relaciones e interacciones que se dan básicamente en el contexto educativo institucional el cual, a su vez, está influenciado

por el sistema macrosocial que lo enmarca como lo señalan Coll & Falsafi (2010); Redón (2011); Bolívar (2006) y Monereo & Pozo (2011).

De modo complementario, Giroux (1998) dio cuenta del carácter relacional del proceso de construcción identitaria de docentes y alumnos y definió el espacio educativo como un ámbito privilegiado para la constitución identitaria, siendo consciente que si bien el discurso de por sí no es determinante, va creando cadenas de sentido a través de la interacción con otros materiales y prácticas, y por supuesto, con el macro contexto social.

De otro lado, el acceso a los estudios críticos del discurso aportó el marco para un análisis holístico e interdisciplinar del lenguaje. Así se puntualizó más este interés personal y se materializó un propósito: indagar en las canciones como discursos y a partir de ello direccionar un análisis crítico que permita establecer el rol de ellas en los procesos de construcción identitaria. De esta manera, y coincidiendo con Fairclough (1993), el estudio se propuso analizar las canciones como actos comunicativos lingüísticos, es decir, como discursos que influyen en la constitución identitaria.

Con estos referentes teóricos se toma como objetos de estudio a las canciones, en un afán por develar su función en las instituciones de educación inicial, y en sus actores. La interpelación de sus mensajes y su potencial vinculación con los procesos de construcción social de identidades al interior de una institución educativa se tornó entonces en la gran interrogante ¿En qué medida los procesos de construcción social de identidades de docentes y alumnos de educación inicial se relacionan con las canciones que se entonan?, lo que de modo más concreto equivale a preguntar ¿Cómo participan las canciones en los procesos de construcción social de identidades de docentes y alumnos de educación inicial?

De este modo se concreta una investigación cualitativa que a través de un estudio de caso pretende profundizar en el proceso de construcción social de las identidades de docentes y alumnos en una institución educativa pública de educación inicial ahondando en el análisis del rol que las canciones juegan en dicho proceso. Específicamente el estudio se propuso tres objetivos:

- Realizar un análisis crítico de los textos de las canciones como discursos a través de los cuales se construyen socialmente las identidades de docentes y alumnos de educación inicial en una institución educativa pública.
- Realizar el análisis crítico de la práctica discursiva que acompaña los procesos de producción, distribución y consumo de las canciones y su papel en la construcción social de identidades de docentes y alumnos en una institución pública de educación inicial.
- Interpretar las relaciones entre las canciones, los discursos institucionales y las diversas identidades que construyen socialmente docentes y alumnos del caso estudiado, a la luz de las demandas del sistema macro social.

Estudios previos abordan de modo parcial algunos de estos objetivos, no obstante, en ningún caso se encontró estudio alguno que coincida totalmente con el presente¹. En el caso concreto del rol de las canciones, la mayor parte de investigaciones similares constituyen análisis textuales de repertorios recogidos de la lírica popular o de discografía y bibliografía disponible. Tal es el caso de los estudios realizados por Fernández (2005) y Fernández (2006), quien analiza los mensajes de canciones infantiles vinculándolos con los sistemas ideológicos hegemónicos, o como es el caso de Martín (2001), cuya investigación responde al interés de acopiar las canciones según la procedencia local. También se identificaron estudios centrados en aspectos instrumentales o procedimentales sobre el uso pedagógico de la canción, tal es el caso de los estudios desarrollados por Coronado & García (1990) y Tiburcio (2010) el cual centra su interés en el desarrollo de valores en la educación primaria.

De otro lado, Diniz (2004), propone que las canciones constituyen una práctica musical y a través de ellas se incorpora el acervo cultural a la práctica pedagógica local. Este estudio fue desarrollado con un grupo de mujeres procedentes de un área rural en Brasil.

A nivel nacional se encontraron dos estudios previos. De un lado el realizado por Mendívil L. (2007), compara y analiza los textos del repertorio de dos aulas de

¹ La búsqueda se realizó indagando en los recursos disponibles en tres idiomas: castellano, inglés y portugués en función de los descriptores (palabras clave), de la presente investigación. Básicamente se indagó en referencias de los últimos veinte años. Inicialmente la búsqueda se orientó Journals especializados de Educación Inicial y Educación Musical; Catálogo DISDE de investigaciones nacionales, Bases de datos ScieloPerú y Scielo Brasil; bases de datos de tesis doctorales - TESEO, DIALNET; tesis doctorales en red; bibliotecas digitales universitarias, entre otros.

niños de cuatro años de edad pertenecientes a dos instituciones educativas ubicadas en un mismo distrito, siendo la variable socioeconómica la única diferencia. En este caso, el estudio muestra que las canciones que las docentes enseñan, difieren enormemente de la que los niños seleccionan de los medios de comunicación, las que son más complejas y realistas. El estudio concluye con la constatación que las canciones son discursos ideológicos que guardan correspondencia con el estilo de vida del grupo social al cual se dirige. Otro es el caso del estudio piloto de la presente investigación, el cual analizó críticamente los textos y la práctica discursiva que rodea los procesos de enseñanza y aprendizaje de canciones en una institución educativa de educación inicial ubicada en San Juan de Lurigancho (Mendívil L., 2010). Si bien el propósito general se aproxima al del presente estudio, no obstante, sus resultados son de limitado alcance al tratarse de un estudio de corta duración que no alcanzó a acopiar evidencia suficiente.

Como estudio de caso, este fue realizado en una institución educativa pública de educación inicial ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, el más populoso y complejo de la ciudad de Lima, Perú. En tal sentido, constituye una muestra típica de la diversidad y complejidad de la realidad peruana.

El estudio integra varios supuestos conceptuales los que han sido abordados en los primeros tres capítulos. El primer capítulo, justifica la pertinencia de la reflexión crítica en la educación inicial peruana. El segundo capítulo aborda las relaciones entre lenguaje, discurso e identidad y presenta el enfoque y herramientas del Análisis Crítico del Discurso (ACD). En el tercer capítulo, se analiza la función de la música, y más específicamente de las canciones, indagando en el empleo de ellas como recurso educativo. En el cuarto capítulo se desarrolla el diseño metodológico que orienta el estudio.

Los tres capítulos finales, presentan los resultados de la investigación evolucionando desde el análisis textual, el análisis de la práctica discursiva institucional, hasta el análisis de las identidades emergentes de docentes y alumnos desde las demandas del sistema macro social. La investigación concluye con un conjunto de reflexiones finales y proyecciones del estudio.

Como investigación, y como todo producto humano, el trabajo que a continuación se presenta puede tener algunas limitaciones muestrales y técnicas, las

que no restan validez a los hallazgos, no obstante, es pertinente enunciarlas. Aun cuando se trata de un estudio de caso, podría haberse considerado un análisis comparativo que considere al menos dos instituciones educativas de educación inicial. Asimismo, si bien el trabajo de campo obedeció a un criterio de saturación o hallazgos de patrones, también podría haberse considerado un mayor número de observaciones para corroborar con mayor énfasis los hallazgos. De manera similar, al tratarse de un estudio contextualizado, la muestra no considera a los padres de familia, y al no hacerlo, se limita la posibilidad de profundizar en la cultura musical de los padres y comunidad circundante.

De otro lado, limitaciones técnicas que escapan al control y que se vinculan a la dinámica social. Al respecto, aun cuando se tomaron una serie de previsiones para evitar alterar la dinámica institucional, la presencia de la investigadora si bien nunca fue protagónica, tampoco pasó inadvertida, ni por el personal docente, ni por los niños. Más aún, el hecho que la investigadora era una profesional dedicada a la formación profesional docente en una institución de reconocido prestigio, podría haber influido en que ella sea percibida por las docentes, desde una posición de asimetría o de poder. Por último, pese a las coordinaciones realizadas con anticipación, no fue posible realizar la entrevista en profundidad a una de las docentes, la que en tres ocasiones la postergó, por lo que no se cuenta con este testimonio.

En cuanto a la significatividad del estudio, esta reside en el enfoque interdisciplinar del mismo. Desde el campo de los estudios del discurso, y más concretamente desde el Análisis Crítico del Discurso, el estudio es precursor al analizar el discurso en la práctica pedagógica en el nivel educación inicial. Por primera vez se identifican patrones de interacción relacionados con el uso de canciones en una institución de educación inicial peruana lo que permite profundizar en el análisis crítico de la práctica educativa cotidiana y a partir de ello establecer relaciones con los procesos de formación identitaria de docentes y niños. La singularidad del análisis es el abordaje de repertorios contextualizados. Asimismo, se trata de una investigación pionera al analizar críticamente la práctica discursiva en una institución educativa de educación inicial.

En este sentido, el estudio reivindica la comprensión del hecho educativo como un campo que trasciende lo estrictamente pedagógico y que más bien requiere de una mirada interdisciplinar que le permita comprender los diversos aspectos sociales y culturales involucrados dando cuenta de la acción pedagógica como un campo de intersecciones y miradas inter y transdisciplinarias. En concordancia con McLaren & Kincheloe (2008) y Giroux (2008), se trata de una investigación desde el enfoque socio crítico de la educación. Específicamente el estudio, se formula a la luz de la pedagogía crítica de la educación musical, aplicada a instituciones de educación inicial (Abrahams, 2008).

Dada la naturaleza interdisciplinar del trabajo, la investigación que se presenta aporta a diversos colectivos intelectuales. En el campo de la Pedagogía, especialistas en Currículo y Didáctica, particularmente especialistas de educación inicial. Asimismo, estudiosos de la pedagogía crítica, y de modo más específico a su aplicación en la educación inicial y musical. También aporta al campo de los analistas del discurso, especialmente los interesados en el análisis crítico del discurso en instituciones educativas.

Finalmente, el estudio propuesto pretende la generación de conocimiento y fortalecimiento de la Línea de Investigación: Aprendizaje, Currículo, y Didáctica, del Doctorado de Ciencias de la Educación que desarrolla la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Capítulo 1

La Pedagogía Crítica y las demandas a la educación inicial en el contexto actual

“La pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia”(Giroux, Henry, 2008)

Los hechos humanos pueden ser analizados desde diversas ópticas. El presente estudio de caso se inspira en el aporte de la Teoría Crítica, y de modo más específico de la Pedagogía Crítica aplicada al campo de la Educación Inicial, concretamente a la práctica educativa más difundida en este nivel: la enseñanza de canciones en el desarrollo de las identidades de docentes y alumnos.

Para entender la Teoría Crítica, es preciso remitirnos a sus orígenes, los cuales inspiran un tipo de comprensión de la realidad, que llevan a la necesaria transformación de la misma. Este paradigma es útil pues permite interpelar la realidad de la educación inicial peruana con las demandas que a ella se le plantea.

1.1. Los orígenes de la Teoría Crítica de la Educación.

Para comprender los orígenes de la Teoría Crítica de la Educación es preciso remitirse al contexto que motivó su aparición. No en vano Kincheloe (2008) refiere que pocas tendencias filosóficas han sido tan influyentes como ha sido y sigue siendo el positivismo, tanto en la forma de concebir la sociedad, como en la de comprender la propia educación. Para los positivistas, la producción de conocimiento en las ciencias físicas es similar al de las ciencias humanas, es decir, un hecho humano o un

elemento de él, pueden ser aislados de su contexto de producción; analizados bajo condiciones ex profesamente creadas; e inclusive es posible controlar o predecir los factores intervinientes. Desde este enfoque, los valores y subjetividades no son relevantes. Como resultado, los hallazgos son siempre los mismos, y pueden ser empíricamente verificables, medibles, confiables, y generalizables. La objetividad y la permanencia del status quo están en el corazón de esta apuesta epistemológica. En conclusión, entendida así, la educación constituye un tipo de conocimiento y un campo, neutral y aséptico en el que los procesos de escolarización apoyan el mantenimiento de un discurso regulador hegemónico.

Frente a esta postura surgen enfoques alternativos que ofrecen otras miradas desde una perspectiva humanista, reflexiva y transformadora. Tal es el caso de la Teoría Crítica de la Educación, conocida también como Pedagogía Crítica. Este término, la cual surge en oposición a la teoría positivista. La Teoría Crítica incorpora el análisis de la realidad desde las dimensiones históricas y sociales que la enmarcan, Como sugiere Regelski (2000), no es posible interpretar a los individuos si estos no son situados históricamente.

Según Regelski (2005), el surgimiento de la Teoría Crítica se remonta a la filosofía platónica revelada en el “El mito de la cavernas”. Como refiere el relato la gente vive feliz atrapada en la oscuridad, y como efecto, evitan buscar la luz del día y disfrutar la libertad. Esta incapacidad o ceguera para ver más allá tienen su origen y fin último, en la aceptación de la realidad tal como es y conduce a la imposibilidad de avizorar otra realidad como algo que podría, o debería ser. Entendida así la realidad, la existencia misma y la propia felicidad, se constituyen en las cadenas del ser humano pues crean una conciencia ideológica falsa e inconsciente que lleva a aceptar de buen agrado y sin cuestionamiento la autoridad y el mundo tal y cual le es presentado. Este constituiría el origen primigenio de la Teoría Crítica.

Diversos autores, Kincheloe (2008), Schofield (2002), Regelski (2005), Muñoz (2009), Jay (1996), Varela (2009) sostienen que los orígenes de la Teoría Crítica se remontan a la Escuela de Frankfurt, y más concretamente al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, fundado en dicha ciudad en 1923. Otros autores, Ceboratev (2003), Regelski (2000), Maldonado (2008) y Muñoz (2009) atribuyen la primera definición de Teoría Crítica (TC) a Horkheimer quien en

un discurso inaugural desarrollado en 1931, señaló las limitaciones de la filosofía positivista.

De este modo, el Instituto de Investigación Social se constituye como el centro de la denominada "Ideologiekritik", la que sirvió de base para desarrollar el pensamiento crítico frente al idealismo, positivismo, existencialismo, e inclusive, el facismo reinante (Cebotarev, 2003). Es pertinente contextualizar el momento histórico que atravesaba Alemania entonces cuando se trataba de racionalizar lo irracional. Frente a esta realidad surge el nacimiento de una teoría crítica de la sociedad que trata de proporcionar instrumentos para la reflexión y cuestionamiento de la realidad "tal cual es" frente a lo que "debería ser", a fin de "prevenir que el principio de dominación no triunfe en la Historia" (Muñoz, 2009, p. 7).

En un principio fueron Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, y Herbert Marcuse los que, cuestionados por los efectos devastadores de la Primera Guerra Mundial y la depresión económica que atravesaba Alemania, reinterpretan la realidad social de entonces. Su punto de partida fue el estudio de las formas de dominación. La reflexión filosófica, sociológica y política, se inspiró en la actualización y relectura del marxismo, el psicoanálisis, la hermenéutica, la lingüística, entre otros campos (Maldonado, 2008). Mientras tanto el control Nazi se iba extendiendo en Alemania. Ello obligó al exilio de la mayor parte de estos teóricos quienes se trasladaron hacia la Universidad de Columbia, Estados Unidos, con el consecuente choque cultural que esto generó. Justamente es en esta etapa donde se fortalece el estudio de la sociedad post-industrial y sus estructuras sociopolíticas y culturales.

Hacia 1953, Horkheimer y Adorno regresan a la Universidad de Frankfurt y refundan el Instituto de Investigación Social. Paralelamente, los cambios tecnológicos y las nuevas fuentes de información llevaron a la convicción que el modo como los individuos se ven a sí mismos, así como su comprensión del mundo, de las fuerzas sociales e históricas, constituían aspectos que perfilaban modos de ser, pensar y actuar. En estas circunstancias, los teóricos críticos ofrecen nuevas miradas y nuevos modos de analizar la construcción de los individuos, así como del propio sistema

social. Así surge el interés por tratar de develar lo que está detrás de las estructuras sociales: los discursos, ideologías, y epistemologías que sostienen el statu quo.

Mas adelante, emerge una segunda generación, la cual recurre cada vez más a paradigmas teóricos multidisciplinares (Muñoz, 2009). En este período, Jürgen Habermas incorpora a la Escuela de Frankfurt conceptos innovadores tales como la Teoría de la Acción Comunicativa, el concepto de esfera pública, entre otros.

Como se mencionó anteriormente, la Teoría Crítica parte del análisis cuestionador de lo existente: el nacional socialismo alemán, y la cultura nazi. En este sentido, no es posible descontextualizar el surgimiento de esta teoría y analizarla sólo desde un punto de vista epistémico. Por el contrario, el nacimiento de la Teoría Crítica se encuentra profundamente arraigado en contextos imbuidos de injusticia, supresión de libertades fundamentales, pobreza, poder, totalitarismo político, deshumanización, y la crítica a un sistema educativo que fue útil a nivel individual y social, para justificar los fines nacistas.

Por este motivo, más que una postura epistémica las Teorías Críticas persiguen la transformación de los individuos y de la realidad social. Su propósito trasciende la dimensión del cambio personal, por el contrario, apunta a la transformación de todo el aparato social buscando promover el ejercicio ciudadano y la mejora en las condiciones de vida (Cebotarev, 2003; Kincheloe, 2008).

El pensamiento crítico cuestiona las condiciones humanas, ambientales, sociales y políticas contemporáneas (Cebotarev, 2003). Así se desarrolla una epistemología sensible al sufrimiento humano, inspirada en valores humanistas, que busca generar una acción transformadora.

La Teoría Crítica no sólo aporta al cuestionamiento del orden social, sino desde su nacimiento ella se fortalece y consolida justamente como resultado del análisis de la pedagogía nazi, y la consecuente pérdida de valores humanos de la cultura burguesa que “naturaliza” y legitima dichas acciones deshumanizadoras (Entel, Lenarduzzi, & Gerzovich, 2005). Asimismo, como sostiene Ceboratev (2003) introduce el análisis entre la estructura y la práctica social, así como también, la mediación de lo subjetivo y objetivo, en y a través de fenómenos sociales particulares.

De este modo, se supera la postura epistémica para plantear un horizonte de transformación.

Diversos teóricos críticos como Kincheloe (2008), Schofield (2002) y Regelski (2005), fundan su interés en la comprensión de la relación entre las estructuras sociales y los patrones ideológicos que gobiernan el pensamiento y que limitan el cambio de sistemas sociales contemporáneos injustos. En este sentido, solo el uso de la razón crítica puede ser útil para evitar la dominación colectiva.

Desde su nacimiento la Teoría Crítica ha sido controversial. A nivel epistemológico se le ha atribuido falta de rigurosidad en tanto no cuenta con principios que regulen de manera homogénea y clara sus diversos postulados. No existe por tanto una concepción unánime de lo que se conviene en llamar Teoría Crítica, antes bien se reconoce que existen diversas tradiciones críticas en permanente evolución (Kincheloe, 2008). En este sentido, la teoría crítica es más una “visión de mundo (...) una perspectiva de análisis de la sociedad, antes que un corpus homogéneo” (Entel, Lenarduzzi, & Gerzovich, 2005, p. 44).

Ceboratev (2003) también discute las diversas acepciones que dan lugar a la Teoría Crítica, sostiene que para algunos es una teoría; y para otros un método de análisis. Asimismo, agrega que desde el punto de vista marxista, la Teoría Crítica es asumida como la propia clarificación de las luchas y anhelos de la época. Por ello, resulta multifacética y, citando a Buck-Morss, refiere se trata de "un término al que le falta precisión sustantiva". Aun así, no puede negarse que el pensamiento crítico derivado de esta teoría puede ser entendido como un desafío a las relaciones de poder que se dan en el ámbito del conocimiento, así como también a una búsqueda de alternativas a las concepciones dominantes convencionales para comprender y vivir en el mundo actual. Adicionalmente, no puede desconocerse que el abordaje epistémico de la pedagogía crítica es complejo, en tanto entrecruza conocimientos de diversas disciplinas que entran en diálogo.

Para otros autores, la Pedagogía Crítica posee un carácter muy teórico y elitista que a veces resulta incomprensible porque hace uso de un lenguaje abstracto, caracterizándola como pesimista, academicista, apocalíptica, y hasta desilusionada. Todos estos juicios tratan de restar validez a la Pedagogía Crítica y podrían ser

interpretados como intentos de impedir, o al menos limitar, una percepción racional de la realidad (Muñoz, 2009).

Desde una postura política más contestataria, hay quienes la asumen como una propuesta subversiva frente a “la parálisis sociomental institucionalizada en que se ha convertido la enseñanza en el Siglo XXI”. (Steinberg, 2008, p. 14).

Kincheloe (2008), Mc Laren & Kincheloe (2008) resumen algunos de los aspectos centrales de la pedagogía crítica. A saber:

- Comprende la sociedad y la educación desde una visión de equidad y justicia: analiza el rol de lo político, lo social y lo cultural en la formación de la identidad individual y colectiva; la relación de docentes y alumnos respecto al conocimiento y el acceso a él; la forma que adopta la escolarización y las relaciones que en su interior tienen docentes y alumnos así como, la dinámica del poder al interior de las escuelas y de la educación.
- Concibe el sistema escolarizado desde un enfoque humanista.
- Considera el contexto (social, político, religioso) que enmarca la actividad educativa.
- Analiza la ideología, en tanto sistema de creencias, como un asunto central.
- Establece relación de la educación con las dinámicas sociales.
- Analiza la construcción social de la conciencia de estudiantes y docentes.
- Apuesta por el empoderamiento como una capacidad personal y social de transformación de la realidad.
- Muestra compromiso con los sectores más vulnerables de la sociedad.
- Asume la comprensión de los docentes como aprendices, investigadores y trabajadores del conocimiento que reflexionan sobre sus prácticas y necesidades profesionales.
- Promueve el cultivo de los procesos intelectuales y de toma de conciencia de docentes, estudiantes y comunidad más amplia.
- Expone y confronta las apropiaciones del poder dominante con los procesos democráticos a nivel del sistema escolar y social.

Otros autores, Ceboratev (2003), Regelski (2003) y Geuss (2001) destacan otros aspectos como el reconocimiento de la reflexión como capacidad humana; la

unión de teoría y la práctica (entendiendo la praxis como acción política); adopción de la interdisciplinariedad; contextualización de toda investigación en términos temporales y espaciales; comprensión holística de los procesos investigativos incorporando diversos métodos de investigación; reconocimiento de la subjetividad como un rasgo constitutivo del ser humano; capacidad de transformación de la realidad; aspiración a relaciones más justas y humanas en las sociedades, especialmente para los más pobres.

De esta manera la comprensión de los orígenes, evolución, contenidos y proyección de esta teoría, y su propósito de transformación social, resultan claves para entender su impacto en los procesos educativos latinoamericanos.

Estas características coinciden con los propósitos del presente estudio en tanto se pretende analizar cómo una práctica educativa interviene en los procesos de construcción social de identidades de docentes y alumnos de educación inicial en una institución educativa pública perteneciente del sector más vulnerable de la población: los niños de educación inicial. Estos procesos serán analizados a la luz de sus impactos micro y macro sociales, políticos y culturales. Con ello se espera aportar con el análisis de la dinámica del poder al interior de una institución educativa en particular, analizar la ideología que a nivel institucional se propaga a través de las canciones, y de modo particular, analizar los procesos de construcción social de la identidad de docentes y estudiantes.

En Latinoamérica, la tradición crítica empieza a extenderse a partir de la década de los sesentas, momento en el cual diversas obras de Marcuse, Fromm, Adorno y Horkheimer fueron traducidas al castellano. Así se difunde el pensamiento crítico a nivel de Latinoamérica y con ello se genera una masa de pensadores críticos en el propio continente. Simultáneamente, América Latina se encontraba en un contexto de lucha política y desarrollo de movimientos sociales que impacta fuertemente a nivel de medios de comunicación².

² En Chile y Argentina se edita la Revista *Comunicación y Cultura*, en Venezuela se edita las obras de Antonio Pasquali y Ludovico Silva. En Chile destaca el trabajo de Armand Mattelart; mientras en Brazil Theotonio dos Santos, Fernando E. Cardoso se constituyen como los principales representantes. Por último, en Colombia se desarrolla y fortalece la obra de Jesús Martín Barbero.

En el campo educativo, también hubo pensadores latinoamericanos que aportaron al desarrollo de la Pedagogía Crítica. En el caso peruano, Augusto Salazar Bondy, ideólogo de la Reforma de la Educación Peruana que escribió la obra “La educación del hombre nuevo” (1975) y representa al más grande exponente de esta teoría. Otro pensador de la pedagogía crítica latinoamericana es el filósofo argentino Gustavo Cirigliano. Por último, Paulo Freire, sin lugar a dudas, es el referente teórico de mayor influencia a nivel de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y Mundial.

Freire repiensa la función del educador desde una perspectiva política y liberadora que implica el desarrollo de la conciencia crítica de docentes y estudiantes a partir del cuestionamiento de un modelo de educación bancaria, receptivo y acrítico. Uno de sus mayores aportes es la imposibilidad de separar aprendizaje del ser, “Learning from Freire’s perspective is grounded in the learners own beings, their interaction with the world, their concerns, and their visions of what they can become”³ (Kincheloe, 2008, p. 73). Según Kincheloe (2008), para Freire la identidad es siempre un proceso que nunca tiene fin, y en tanto tal, siempre es susceptible de cambio.

De esta manera, la teoría crítica, y más específicamente las pedagogías críticas, surgen en Latinoamérica en contextos caracterizados por la convulsión social y política y en medio de grandes brechas sociales. A su vez, como se señaló anteriormente, la pedagogía crítica transparenta la función social de la educación, su capacidad transformadora del orden social, y el compromiso de acceder a relaciones sociales más justas y democráticas. De este modo la pedagogía crítica, encierra la esperanza de otro orden social (Valverde, 2002).

Todos estos aspectos son centrales en el desarrollo de la presente investigación donde la dinámica institucional escolar será analizada a la luz de los aportes de diversas ciencias de la educación y de la propia pedagogía.

Los resultados se inspiran en una perspectiva interdisciplinar, recogiendo herramientas de los Estudios Culturales: específicamente desde el campo de los estudios del discurso, y más concretamente desde el Análisis Crítico del Discurso

³ “El aprendizaje desde la perspectiva de Freire, está simentado en el propio ser de los aprendices, en su interacción con el mundo, sus preocupaciones y sus visiones de lo que ellos pueden llegar a ser” (traducción libre)

(ACD). Asimismo, desde el campo de la pedagogía crítica aplicada a la Educación Musical en educación inicial, se pretende analizar las canciones como referentes básicos que dan pistas de la diversidad y riqueza de los primeros aprendizajes y su función en los procesos de construcción identitaria.

1.2. Las instituciones educativas, la educación y el ordenamiento social y cultural desde una comprensión crítica.

Como se refirió en el acápite anterior, desde el paradigma crítico todo hecho educativo es complejo, y en tanto tal, demanda una mirada interdisciplinar. Un punto de partida reconocido por diversos autores críticos Freire (1971); Kincheloe (2008); Mc Laren (2008, 1998) es la afirmación que la educación no es neutral y por tanto obedece de manera implícita o explícita a fines políticos que resultan inseparables de los fines pedagógicos. De este modo, en el aula de clases, así como en las propias instituciones escolares se materializa esta falta de neutralidad.

Esto tiene implicancias a nivel conceptual respecto de la función social y política de la educación, pero también impacta en la forma de entender la escuela y la escolarización, los medios y materiales educativos, la didáctica, la función y comprensión de los agentes educativos en los sistemas escolares, la formación docente, el rol del profesional de la educación, las políticas educativas, las interacciones, los ámbitos de aprendizaje, entre otros. Es decir, la perspectiva crítica atraviesa todos los componentes del sistema educativo. Surge así la necesidad de analizar las interacciones y discursos que median el uso de los recursos en el contexto educativo y los aprendizajes o construcciones sociales explícitos o implícitos.

Por tanto, al optar por la Pedagogía Crítica se transita de una concepción unidireccional y neutral de la educación y sus prácticas, hacia una comprensión más integral, donde el campo de lo social, lo cultural, lo ético, lo político, y lo económico, son aspectos que se imbrican mutuamente y que ayudan a la comprensión de los procesos educativos al interior de los sistemas sociales, tal como lo propone este estudio.

Distintos autores, Giroux (2008); Steinberg (2008); y Kincheloe (2008); señalan que la pedagogía crítica trabaja por concretar la democracia como posibilidad social constituyéndose como “el espacio que proporciona una referencia moral y

política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas” (Giroux, 2008, p. 20). De este modo su influencia se proyecta hacia la construcción de un futuro democrático y un orden social más justo.

En este sentido, los pedagogos críticos no admiten separaciones entre las prácticas educativas y el sistema macro social. El trabajo académico entonces, necesariamente aborda asuntos fundamentales como democracia, autonomía, libertad, ideología y poder, lo que nos remite al estudio de la sociedad como un todo, entendida desde la centralidad del hombre y el desarrollo de todas su potencialidades, y el comportamiento crítico de quien la lleva a cabo (Salcedo, 2008). No existe crítica, sin libertad, ni sin el uso de la razón. La razón crítica es la clave para la liberación “Freedom is the result of the right action of reason. Rationality is substantive, not merely formal”⁴ (Regelski, 2005, p. 14). En este sentido, y conforme lo sostiene Kertz-Welzel (2011) la razón crítica representa la puerta de acceso a un nuevo reino de libertad. Así, los teóricos críticos vinculan el campo de las ideas, con la realidad.

Otro aspecto central de la pedagogía crítica es la función de la ideología. Desde este enfoque, la ideología usualmente opera a favor de los grupos hegemónicos de la sociedad, y se concreta en cada momento de la acción educativa. Por ello los profesores requieren no sólo habilitación académico profesional, sino “claridad política e ideológica” (Bartolomé, 2008, p. 358) a fin de evitar legitimar un estatus quo injusto.

A nivel ético, la pedagogía crítica constituye una apuesta por el respeto a la persona, la afirmación de su libertad y su capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida por lo que demanda una clara conciencia de las realidades sociopolíticas y económicas que modelan sus condiciones reales de existencia así como su capacidad de transformación. A nivel político, la pedagogía crítica se orienta hacia la transformación de las estructuras de dominación, un proyecto histórico inspirado en una ética que supera la hegemonía del capitalismo neoliberal globalizado que crea más desigualdades sociales y aumenta el sufrimiento de miles de personas. El alivio del dolor y el sufrimiento constituye para los pedagogos críticos un compromiso

⁴ La racionalidad es el resultado de la correcta acción de la razón. La racionalidad es substantiva, no meramente formal” (traducción libre)

social que privilegia una ética de la humanización a través de la cual, sea posible descubrir “una nueva forma de volverse humano” (Mc Laren, 1998, p. 197).

Desde el paradigma crítico el docente no es un tecnólogo, técnico o científico aplicado, sino un intelectual transformador comprometido con la democracia y la consecución de un orden social más justo. La aspiración democrática, compromete la activa participación política de todos los agentes educativos en las diversas esferas de poder de la institución educativa: administrativos, docentes, estudiantes, autoridades.

Como consecuencia, la teoría crítica busca la liberación de aquellas ideologías que impiden una visión y comprensión más amplia de la persona. Asimismo, favorece la concientización en términos de fines, intenciones, intereses o propósitos que permitan a estudiantes y profesores liberarse de la coerción y ser libres para lograr un mejor destino común, para ellos mismos y para los otros. La transformación social es un reto para la pedagogía crítica por tanto el papel de las instituciones educativas en la conformación de una sociedad democrática ocupa un lugar preponderante.

De esta manera, las escuelas comparten una responsabilidad política. Ellas están directamente vinculadas con la matriz social y cultural de la racionalidad hegemónica por diversos motivos. En primer lugar, habilitan a las diferentes clases y grupos sociales con el conocimiento necesario para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada y jerarquizada. Asimismo, a través de ellas se intercambian y legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje; se validan estilos de vida propios de la cultura dominante; cumpliendo así una función de reproducción cultural.

Las escuelas forman parte de un aparato que produce y legitima las demandas económicas e ideológicas que subyacen al poder político, y reproducen las relaciones de poder existentes, perpetuando el capital cultural dominante (Giroux, 1983) desde una institución social que se presenta como “objetiva y neutral”. Por esto Mc Laren (1998) critica la poca atención prestada a la realidad escolar y demanda un mayor análisis de los procesos de construcción social que naturalizan las relaciones de poder y subordinación en estas instituciones al tratarse de lugares donde el conflicto de poderes genera una permanente tensión.

Un constructo teórico que establece una conexión ideológica entre las escuelas y el sistema social es la noción de currículo oculto en tanto “mensajes específicos que legitimizan las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas” (Giroux, 1983, p. 8). Este es el medio de materialización de la ideología y se concreta en los ritos, rutinas y prácticas sociales y educativas que sustentan el trabajo diario de las escuelas (Giroux, 1983). Los procesos de socialización en la escuela son holísticos en tanto imbrican dimensiones intelectuales, emocionales, sensoriales y físicas. Así, el cuerpo como objeto de aprendizaje y control social se constituye como una dimensión de análisis del currículo oculto (Giroux, 1983).

No menos importante para la pedagogía crítica es el lenguaje y los discursos. A saber, la vida escolar está imbuida de múltiples discursos, que modelan, rechazan y legitiman subjetividades e identidades de los diversos actores, lo que vislumbra también intersticios esperanzadores de cambio en tanto pueden llegar a ser espacios contestatarios y de lucha. La escuela como espacio político reproduce ciertos discursos legitimadores, mientras la escolaridad se concreta como una práctica “determinada y determinante” que se vincula con los procesos sociales más amplios (Mc Laren, 1998, p. 21).

El lenguaje y la adquisición de conocimiento en las instituciones escolares son contruidos a través de prácticas cotidianas específicas, “rituales” que reconocen la naturaleza multidimensional del ser humano y se influyen mutuamente. Este aspecto es destacado en el conocimiento crítico el que vincula lo emocional con lo corporal, y pretende el alivio del sufrimiento humano (Kincheloe, 2008, p. 5). De ahí la necesidad de analizar el lenguaje propio de los procesos de aprendizaje cotidianos, y en el caso particular del presente estudio, de las canciones que son entonadas una y otra vez.

El lenguaje es un referente básico de la existencia humana. (Mc Laren, 1998, p. 27). El lenguaje es un acto eminentemente social y político, e inevitablemente se vincula con las formas en que los individuos confieren sentidos y significados, su relación con el mundo y la propia construcción de las identidades. Por lo tanto, el lenguaje no es un espejo de la sociedad y tampoco es neutral, porque sus significados están influenciados por el contexto en el que se emplea.

De este modo, las tensiones sociales se reflejan en el orden lingüístico por su relación con la dinámica autoral y con la voz (Mc Laren, 1998, p. 33). Su rol en la institución educativa está asociado a las posibilidades de subordinación o de resistencia “las escuelas son lugares donde el lenguaje no es tan sólo un medio de instrucción, sino también una esfera de control y de lucha” (Mc Laren, 1998, p. 33). La palabra es estructurante en el conocimiento del mundo, por tanto existe “a synergistic relationship between word and world”⁵ (Kincheloe, 2008, p. 16).

El lenguaje empleado en el proceso de enseñanza opera en diversos sentidos y es puede ser útil tanto para subyugar, como para reflexionar y cuestionar (Schmidt, 2005, p. 8) lo que abre la posibilidad al construir un nuevo lenguaje que ayude a nombrar la realidad de una manera diferente, y que sobretodo, que de lugar a la necesaria transformación.

En el segundo capítulo se profundizará en el lenguaje y su imbricación con los procesos de construcción identitaria. Asimismo en la sección Resultados, se buscará analizar la dominancia de las voces de los actores: docentes y niños, así como la iniciativa y resistencia manifestada a través del uso del lenguaje en la institución educativa materia de estudio.

1.3. El Contexto de la Infancia y de la Educación Inicial desde la mirada crítica

En el presente acápite se presenta el panorama actual de la primera infancia y la educación inicial en Latinoamérica, y más específicamente en el contexto peruano. Este estudio permitirá identificar las dificultades y desafíos que enfrentan la educación inicial de cara a los compromisos asumidos por el Perú a través de acuerdos internacionales, así como en planes nacionales, entre otros. Asimismo, se sustenta las razones por las cuales en nuestra realidad debe hablarse de infancias, no solo como un reconocimiento de su diversidad, sino también desde un enfoque de desarrollo humano. Con ello se pretende esbozar algunas tareas pendientes en la educación inicial nacional.

⁵ “una relación sinérgica entre palabra y mundo” (traducción libre)

1.3.1. La primera infancia en América Latina y sus desafíos de cara al 2021.

Un punto de partida en el reconocimiento de la primera infancia es la comprensión que el niño es un ser humano desde el nacimiento “se puede afirmar que uno de los avances científicos más notables del siglo pasado fue la apreciación del niño recién nacido como ser humano y no como proyecto del ser humano” (Rivero J., 2008). Este hecho modifica esencialmente la comprensión de la primera infancia. A decir de Kochen (2013), el giro en la concepción de la infancia y de su atención y educación tuvo como hito histórico a la Convención de los Derechos del Niño (CDN) liderada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1989), lo que modificó el modo de pensar y tratar jurídicamente a la infancia. Desde entonces, los diferentes tratados nacionales e internacionales consideran a los niños como sujetos de derecho y compromete a los Estados para que asuman el rol de garantes, y con ello un cambio fundamental en la relación entre estado e infancia. Esto cambia la perspectiva hacia la atención integral de la primera infancia lo que supone velar por la salud, alimentación e higiene, un contexto seguro y estimulante, procesos de socialización, participación y actividades de aprendizaje y desarrollo, como dimensiones inseparables y necesarias que se refuerzan mutuamente y que sientan las bases para el completo bienestar del niño

Para entender la primera infancia es preciso comprender la complejidad de este período. La primera infancia no es un momento más en la vida personal y colectiva, es el momento más vulnerable en la vida de un ser humano, período en el que se da el mayor desarrollo neuro cerebral y donde se producen transformaciones neurológicas y psicológicas estructurales, las que muchas veces son irreversibles. La infancia es una etapa de intenso desarrollo en la que se sientan las bases del aprendizaje, donde bebés y niños requieren oportunidades de descubrimiento autónomo a través del juego y del establecimiento de relaciones interpersonales con, y en oposición, a otros. De ahí deriva la necesidad de una comprensión holística.

Kochen (2013), Didonet (2012), Peralta & Hernández (2012), Valdiviezo (2011), Rivero J. (2008), entre otros, coinciden al sostener que la primera infancia es una etapa clave en la historia de cada niño en tanto marca su trayectoria personal y educativa futura. En ella se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y

social que dan lugar a la estructuración de la personalidad a nivel individual y colectivo. A decir de Peralta & Hernández (2012), “El cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y por su futuro”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) refiere que la primera infancia es un período especialmente sensible donde el bienestar físico y afectivo repercute en forma decisiva en la evolución del niño⁶, en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones. Por tanto, si los niños se desarrollan en condiciones de malnutrición, abuso, maltrato, violencia, stress y falta de estimulación, se encuentran en desventaja y no logran una adecuada inserción en el sistema educativo, así como tampoco alcanzan niveles más complejos de habilidades sociales, emocionales e intelectuales que favorezcan una plena inserción social. De este modo, se crean y perpetúan círculos “virtuosos” o círculos “viciosos” que favorecen o limitan el desarrollo de la persona y la sociedad extendiéndose su alcance a la convivencia democrática “Es muy estrecha la relación entre democracia y atención de la niñez (...) no puede hablarse de democracia y equidad social en sociedades que no posibiliten a todos sus miembros un comienzo justo” (Rivero J., 2008, p. 75).

Conscientes de esta situación, diversos países de Latinoamérica han realizado importantes esfuerzos en la atención y educación de la primera infancia instalándose como una preocupación en la actual agenda académica, social y política. Inclusive es considerada como “la región de los países en desarrollo con mayores avances y un futuro más promisorio en este tema” (UNESCO, 2010, p. 13). Aun así, estos esfuerzos no son suficientes dado que persisten grandes brechas e inequidades “grandes diferencias entre y al interior de los países y una distancia entre el discurso y la realidad” (UNESCO, 2010, p. 13) las mismas que han generado sociedades altamente fragmentadas en el acceso a bienes sociales, culturales y económicos, como es el caso peruano. De este modo, las condiciones de vida y el acceso a los servicios educativos en la primera infancia “marcan la diferencia y crea desigualdades entre las personas”. (Rivero J. , 2008, p. 71).

⁶ El texto ha sido redactado utilizando pronombres masculinos, para referirse genéricamente a niñas y niños. Es importante recalcar que con ello la autora no pretende excluir, ni invisibilizar a las niñas. La redacción asume una práctica del idioma castellano que no tiene otro afán de evitar la reiteración de ambos términos. Con ello evita ampliar el texto en su conjunto.

La situación de la primera infancia en la región revela las profundas inequidades en las que nacen y viven millones de niños que no llegan a alcanzar un nivel de bienestar aceptable generando el incremento de los niveles de vulnerabilidad económica y social. En el caso peruano, estas inequidades son muy marcadas y tienen implicancias a futuro

La situación socioeconómica del país produce escenarios extremos, desde contextos donde los niños pueden desempeñarse en condiciones favorables, hasta escenarios carentes de todos los servicios básicos. Los más perjudicados son los niños y niñas de las regiones más pobres, con el consiguiente deterioro de sus condiciones de vida, que comprometen su presente y su futuro (Ramírez E., 2001, pp. 76-77).

Valdiviezo (2011) describe varias de las brechas que afectan a la región las que comprenden los ámbitos económicos y socioculturales, lo que afecta el desarrollo de las capacidades de muchos niños y el ejercicio de sus derechos. En este sentido, Valdiviezo señala que según el Banco Interamericano de Desarrollo (2010); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2010), la pobreza alcanza al 40% de la población infantil regional, esto es, ochenta millones de niños viven en condiciones de pobreza.

Los acuerdos y declaraciones internacionales tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la CDN, las Cumbres Mundiales de la Infancia, los Objetivos del Milenio, las reuniones de Educación Para Todos (EPT) como las de Jomtien (1990) y Dakar (2000), son expresión del reconocimiento mundial de la necesidad de atender la primera infancia aun antes del nacimiento, así como de centrar las acciones especialmente en las poblaciones más vulnerables, siendo la educación el camino. El informe de UNESCO (2010), asume que “la educación, en su verdadero sentido, es la que debería, cerrar las brechas, ampliando las oportunidades, extendiendo el acceso al mismo tiempo que la calidad, para el cumplimiento real de los derechos de todos los ciudadanos” (Valdiviezo, 2011, p. 54).

La atención educativa de la primera infancia se concreta en la educación inicial. Las políticas de varios países latinoamericanos (Argentina, Colombia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) consideran el énfasis de la educación inicial en

el desarrollo humano, por tanto, se trata de un nivel educativo con identidad propia, y no un período de preparación para la educación básica. Más aún es el momento de despliegue de las capacidades humanas “la experiencia educativa más importante en la vida de las personas, a partir de la cual se propician nuevos aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital” (UNESCO, 2010, p. 33).

A nivel regional, UNESCO (2010) refiere que la educación inicial comparte cinco grandes finalidades: el desarrollo integral, la construcción de los niños como sujetos de derechos, la promoción de las familias en el desarrollo infantil, la integración social con equidad, y la promoción de una transición exitosa a la educación básica primaria. No obstante haber establecido estas prioridades, acota que otros aspectos importantes han sido dejados de lado. Al respecto sostiene que ninguna de las Leyes de Educación de los países de la región hace referencia explícita a los niños que pertenecen a familias migrantes, o que se encuentran en situación de refugio o asilo. La invisibilización de estos grupos pone de manifiesto la falta de atención a la diversidad cultural al interior de cada uno de los países de la región. Como conclusión, la gran diversidad cultural y lingüística latinoamericana y el aumento de población migrante, entre y al interior de los países, si bien constituyen riesgos ante la exclusión y segmentación social, ofrecen a su vez la posibilidad de enriquecimiento del desarrollo de los niños y de las sociedades.

En relación al modelo familiar, UNESCO (2010) refiere que el predominante es el de familias monoparentales encabezadas por una jefa mujer, no obstante acota que las políticas sociales siguen respondiendo al imaginario de un modelo de familia tradicional. En el campo educativo, se observa que si bien se reconoce la importancia de la familia y la comunidad en la atención y cuidado de la primera infancia, en la práctica no se aprovecha, ni se valora suficientemente su aporte y participación en la toma de decisiones y en la definición y desarrollo de políticas y programas.

Las instituciones de educación inicial “son las primeras instituciones sociales diseñadas para ofrecer protección y educación” (Didonet, 2007, p. 19) y constituyen el primer contacto que tiene el niño con el proceso de escolarización es decir, “la primera parada del viaje educativo que lleva a los niños y niñas desde la cultura de su hogar a la cultura educativa que los acaparará durante al menos doce años” (Quintero,

2008, p. 279). En la institución de educación inicial los niños aprenden a ser alumnos. Es el espacio de los aprendizajes iniciales, las primeras prácticas de socialización. Todo ello va perfilando socialmente las identidades individuales y colectivas de qué es ser alumno y qué se espera de un alumno en una institución educativa. En suma, se trata de instituciones que van construyendo sentidos de cómo es y de cómo debiera comprenderse el mundo escolarizado y la educación de los niños más pequeños.

Los espacios educativos dedicados a la atención de la primera infancia por lo general cuentan con adultos preparados para procurar los aprendizajes básicos, y contribuir con los procesos de crianza y desarrollo integral infantil. Aún así algunos especialistas reconocen el desfase entre el pensamiento y la acción docente por lo que es pertinente preguntarse entonces ¿Cuáles son las acciones concretas que se llevan a cabo en las instituciones educativas? ¿Contribuyen estas acciones a la construcción de personas libres, autónomas generadoras de desarrollo humano? Por lo tanto es necesario esclarecer ¿Qué ocurre a diario en esas horas en que docentes y niños interactúan?, es decir, ¿Qué se enseña y qué aprenden los niños en esta experiencia inicial? Es en este marco que se inserta el presente estudio, en la indagación y búsqueda de lo que realmente ocurre en la institución educativa así como los aprendizajes efectivos que en ella se suceden.

Una discusión importante gira en torno a qué se entiende por calidad en la atención y educación de los niños de inicial. Para Peralta & Hernández (2012) el punto de partida es la pertinencia del programa educativo “un programa de calidad debe estar siempre contextualizado y situado”. En concordancia con la tendencia regional la calidad supone integralidad. De esta manera se procura el bienestar integral concebido como un proceso de construcción personal, dinámico y complejo. La integralidad se refleja en la participación de los padres en el diseño, implementación y evaluación de los programas; contar con un programa educativo explícito, claro y relevante, pertinente a su realidad; sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes de los niños; contar con espacios físicos adecuados, organizados educativamente y con acceso a materiales que permitan a los niños explorar, descubrir y transformar; rutinas estables que organicen

adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares; capacitación permanente del equipo de trabajo (Peralta & Hernández, 2012, p. 17).

Un factor clave en este aspecto es la calidad de las interacciones adulto-niño. Ello implica “velar por que las interacciones educativas sean afectivas y cognitivas, en instancias lúdicas y con significados propios de su etapa y de su ser singular” (Peralta & Hernández, 2012, p. 14). Para otros autores “ese es el mayor desafío de la Educación Infantil” (Kramer, 2013, p. 19). Asimismo se sostiene que “interacciones positivas y coherentes en los centros de educación inicial pueden llegar a compensar en parte las carencias del hogar y fomentar en los niños una mayor seguridad y confianza” (Paniagua, 2012, p. 22) lo cual también puede actuar en el sentido contrario, esto es, “si las interacciones que se plantean en el centro infantil son insuficientes o muy problemáticas pueden perjudicar a niños que incluso contaban de partida con un buen nivel de seguridad básica” (Paniagua, 2012, p. 22).

En los planes nacionales la calidad educativa es entendida como “la capacidad del sistema para lograr que los estudiantes alcancen aprendizajes socialmente relevantes; y las condiciones y los procesos que hagan posible el logro de los resultados buscados” (Foro Nacional de Educación para Todos, 2005, p. 101) lo que pone en evidencia que el logro de los aprendizajes se encuentra asociado a este concepto.

Para Kramer (2013) la calidad educativa se vincula también con la valoración de la experiencia cultural que trae el niño “el papel de la educación infantil es ampliar la experiencia cultural del niño”. De esta manera, los valores sociales, las creencias y prácticas religiosas, la cosmovisión del mundo, el sentido de la vida humana, las relaciones intersubjetivas, son “elementos constitutivos, inductores y constructivos del ser-niño; de ser *este* niño, único en su identidad, este *alguien* que responde por su *yo*” (Didonet, 2012, p. 30). Por tanto, estos autores coinciden al sostener que la dimensión cultural no es un componente aleatorio de la educación inicial, sino un componente nuclear del ser humano. Negar la particularidad cultural, negar la propia historia, hibridizar la educación, es un equivalente a producir “clones amorfos, asépticos, a-históricos, a-psíquicos, a-morales”. (Didonet, 2012, p. 31). Todo esto supone repensar la docencia en educación inicial con criterios éticos, develando los principios de

autoridad y los prejuicios que median la práctica educativa en un marco de respeto por el niño. Estos aspectos serán analizados en la sección resultados de la presente investigación.

Esta reflexión nos plantea la necesidad de prestar mayor atención a las experiencias de los niños y niñas más pequeños y al significado que estas experiencias iniciales alcanzan. De esta manera, coincidiendo con Didonet (2012), el presente estudio reivindica el derecho a una educación inicial emancipadora, que contribuya a la construcción de la identidad personal y colectiva, a la constitución de ciudadanos libres y responsables identificados con su historia y su cultura.

1.3.2. Infancias y niñez en el Perú de hoy: entre el deber ser y la realidad.

Los aportes de Ariès (1990) llevan a comprender la infancia desde la perspectiva histórica, asunto complejo en la medida que ella no ha merecido mayor atención como objeto de análisis de esta disciplina.

Históricamente la infancia ha sido negada o subvalorada y se la ha caracterizado como una etapa de la vida determinada por la dependencia del adulto, “Este concepto nos remite a un primer estadio de la vida del ser humano en la que ser desvalido, ser frágil, ser indefenso, estar en condiciones inferiores, es decir, depender del adulto, es la clave” (Bautista, 2013, p. 32).

Es Ariès (1990), quien destaca que la infancia es un constructo social dinámico que evoluciona con la historia

Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia (...). 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 (Ariès, 1990, p. 11).

La CDN, los acuerdos nacionales e internacionales han aportado al reconocimiento de la individualidad del niño, así como su condición como sujeto de derechos. El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA) reconoce que “La niña o niño, sin importar distingos de género, etnia, estrato social o cualquier otra consideración, es hoy definido como sujeto pleno de derechos. Es

concebido como un ser único” (Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia, 2012, p. 13). La Guía Curricular de Educación Inicial comparte el mismo concepto (Rivero M., Villalobos, & Valdeiglesias, 2008, p. 9).

Desde el enfoque constructivista que asume el presente estudio, el concepto de infancia responde a procesos de construcción social. La concepción que hoy se tiene de infancia 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” (Ramírez F., 1993).

Según Bautista (2013), la infancia como proceso de construcción social se inserta en un proyecto amplio de constitución del sujeto y está inmerso en sistemas culturales y estructuras sociales más amplios que construyen y crean identidades. Ramírez (1993), destaca que el concepto de infancia se desplaza del espacio privado familiar, al espacio público social, generándose de este modo instituciones especializadas en la atención y cuidado de niños. Así surgen las instituciones educativas que llevan progresivamente a que los niños desarrollen la identidad común de alumnos, organizados con criterio uniforme.

Como señalan Didonet (2012) y Bautista (2013), de manera errada la infancia se asume como un concepto genérico, encubriendo la complejidad que afecta la realidad de este segmento poblacional. Como resultado no existe una infancia única, sino diversas infancias. Más aún, para Bautista (2013) el concepto “infancias” alude a una construcción social, histórica, política, mediante la cual el niño es participante activo de su cultura y evidencia la diversidad de realidades que viven los niños, las diferentes etnias y culturas de las cuales proceden, su tradición cultural, conductual y de proyecto de vida. Asumir la existencia de infancias implica reconocer que “Además de condiciones económicas, son también de lenguaje y pensamiento, de deseos y posibilidades, de experiencias y oportunidades. Tales elementos diversifican los niños, definen esencias y existencias, producen sentidos de infancia” (Didonet, 2012, p. 35).

Para Didonet (2012), el Perú es el país con mayor diversidad de etnias y lenguas de América Latina, y en tanto tal, puede ser considerado el país con más infancias, lo que equivale a decir que contiene el número más grande de formas de ser niño y niña de toda Latinoamérica, por tanto, la intervención pedagógica debiera también estar diferenciada

Diferentes culturas determinan diferentes infancias y diferentes infancias requieren diferentes pedagogías, porque cada infancia requiere una pedagogía propia. En ese sentido, antes de hablar de una “pedagogía infantil”, debieran considerarse pedagogías de infancia o pedagogías para las infancias según cada contexto (Didonet, 2012, p. 37).

Como se puede apreciar el término infancias es útil para el presente estudio el cual abordará el estudio de la infancia, en una zona urbano marginal de Lima caracterizada por la pobreza. Se trata de niños hijos de migrantes de segunda o tercera generación, lo que particulariza al grupo.

En relación a la realidad de la infancia o niñez peruana. El Perú mantiene un alto índice de población joven equivalente al 40% del total “Cuatro de cada diez peruanos son niños, niñas o adolescentes” (Plan Nacional de Acción por la infancia y Adolescencia, 2012, p. 13)⁷. Marcadas brechas persisten como un problema que afecta directamente la condición de vida de la población nacional.

Por otra parte, Benavides, Ponce & Mena (2011) alerta que según información de la CEPAL (2010), aun cuando se registren progresivas mejoras, el Perú es el país de América del Sur con la mayor tasa de desnutrición crónica, en niños de 0 a 5 años. Asimismo, la anemia por deficiencia de hierro constituye otro de los grandes problemas en el campo alimentario de los niños de esta edad lo que impactaría negativamente en ulterior desarrollo. Esta situación es compartida por todos los grupos poblacionales⁸.

⁷ Este dato es relevante, el PNAIA (2012) señala que la pobreza afecta aproximadamente al 45.4% de los niños y adolescentes. Si se toma como referente la lengua nativa (quechua, aymara, o una lengua amazónica) el porcentaje de pobreza y pobreza extrema se incrementa, así el 78.8% de los niños que hablan una lengua originaria son pobres. Asimismo, la pobreza en el sector rural asciende al 80.1 % del total de niños, de los cuales el 47.8% se ubica en condición de pobreza extrema.

⁸ El Foro Educación para todos (EPT) indica como estándar internacional que la desnutrición de los niños menores de cinco años debe ser inferior al 3%, no obstante, en el año 2000 el Perú registró un 7.07% siendo mayor el déficit en las niñas, que en los niños. En los sectores rurales el déficit alcanzó el

Otro indicador que presenta el alto índice de vulnerabilidad de los niños peruanos es el referido a la violencia intrafamiliar. Según el PNAIA (2012), los adultos ejercen maltrato infantil porque lo consideran una forma válida de educar y corregir. Este puede asumir diversas modalidades siendo las más frecuentes la reprimenda verbal (78.3%); golpes o castigos físicos (32.2%); y prohibición de algo que les gusta (27.9%). Los niños, identificados emocionalmente con sus agresores, aceptan y justifican diversos tipos de castigo. Mucho más delicada es la situación de las niñas, a quienes se imponen tareas domésticas a muy temprana edad convirtiéndose en víctimas de abuso sexual intrafamiliar, aun cuando no se tenga precisión en los datos estadísticos “una situación problemática vinculada a los episodios de violencia es su no denuncia” (Benavides, Ponce & Mena, 2011, p. 67).

Según el PNAIA (2012), en el año 2010 cuarentainueve niños y adolescentes han muerto a manos de un familiar, esto es, por lo menos cuatro niños y adolescentes son victimados en sus propios hogares. La violencia familiar infantil propicia que las víctimas se constituyan como potenciales victimarios y con ello naturalicen y ejerzan la violencia como una forma auténtica de interacción con otros

Un contexto familiar donde se ejerza de manera continua la violencia (física y/o psicológica), no solo implica que las madres y padres puedan ver afectado su bienestar, su salud física y/o mental (...) sino que se constituye en un aspecto donde se valida una forma de relación entre las personas, una manera específica de resolver los conflictos, la cual puede ser incorporada y reproducida en los patrones de relación del niño, tanto de la niñez, como cuando sea joven o adulto (Benavides, Ponce & Mena, 2011, pp. 65-66).

La influencia del mundo adulto en los procesos de socialización infantil es inobjetablemente un referente importante. Al respecto es pertinente preguntarse ¿Qué conductas sociales modelan los peruanos? ¿Qué aprenden los niños peruanos de las personas mayores? La respuesta es que estos modelos de conducta social no son apropiados “Con particularidades según la zona, en el Perú existen numerosos factores que hacen del mundo adulto un mundo conflictivo, estresante, discriminatorio, silenciador, empobrecido y empobrecedor” (Anderson, 2006, p. 24).

11.7% de los niños de esta edad, mientras que en el área urbana el promedio alcanzó el 3.2%. En promedio, la desnutrición crónica alcanzó al 25% de los niños menores de cinco años.

En consecuencia, la socialización infantil no es ajena a las jerarquías, discriminación, violencias e injusticias que se producen en el contexto nacional.

Las inequidades son fuente de distanciamiento entre los grupos sociales y el Perú no es la excepción “los grupos, las identidades, las lenguas y culturas no hegemónicas no establecen el orden jerárquico en el país, sino que son más bien “los otros” quienes reparten las calificaciones de valor y desvaloración” (Anderson, 2006, p. 27). Este hecho afecta la convivencia en tanto crea prejuicios respecto del otro, afectando el campo de las interacciones. Por lo tanto, un gran desafío educativo y social es el trabajar la toma de conciencia del otro “La canalización positiva de las primeras lecciones acerca de “nosotros y lo nuestro” versus “los otros y lo suyo” es un reto que compromete a todos los grupos” (Anderson, 2006, p. 30).

Para Kramer (2013) y Didonet (2012), la variable cultural influye en el desarrollo infantil tanto como en el modus operandi de la sociedad. No obstante, los docentes mantienen un patrón único de socialización y desarrollo al margen de la cultura de crianza, prácticas y saberes de las diversas culturas que integran el país

En una visión muy occidental, se “espera” que el desarrollo humano sea un proceso gradual y acumulativo, más o menos unilineal, capaz de apuntalarse con intervenciones educativas planificadas. Esta es la visión que suscriben casi todos los maestros y las maestras (Anderson, 2006, p. 29).

En suma, en el Perú subsiste diversidad de infancias que no son diferenciadas en el ámbito educativo. Las condiciones antes enunciadas muestran la complejidad que supone su abordaje y así como los retos educativos y sociales pendientes.

1.3.3. El contexto de la educación inicial en el Perú y sus demandas.

Para hablar de la educación inicial en el Perú es preciso remitirse al marco legal que encuadra la educación en el Perú y el nivel de educación inicial en particular.

Un primer referente es la Constitución Política del Perú, la que en su primer artículo sostiene “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y el Estado”. En esta línea, el segundo artículo declara “Toda persona tiene derecho a la vida, a su identidad, su integridad moral, psíquica y

física y a su libre desarrollo y bienestar. El concebido es sujeto de derecho en todo cuanto le favorece”. Como se aprecia ambos artículos defienden la preeminencia de la persona humana, el derecho a la vida plena, el bienestar humano y el desarrollo integral. Esto coincide plenamente con los propósitos de la educación inicial.

De otro lado, la Ley General de Educación vigente a la letra sostiene

La Educación Inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica regular, y comprende a niños menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada conforme a los términos que establezca el Reglamento. El Estado asume también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial (Ley General de Educación N° 28044, 2003, art.36)

Con ello la educación inicial se constituye como el primer nivel del sistema educativo peruano y asume el compromiso con el desarrollo integral de todos los niños.

Otras normativas que sostienen la vigencia del nivel están relacionadas con los acuerdos nacionales e internacionales suscritos por el Estado Peruano tales como Metas de Desarrollo del Milenio (2000 – 2015), planes nacionales, Plan Nacional de Educación para Todos (2005 – 2015)⁹, Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (2012-2021)¹⁰, y el Proyecto Educativo Nacional al 2021¹¹.

A nivel de demandas, y en atención a la historia del país, no es posible hacer referencia al contexto educativo peruano sin aludir al Informe Final de la Comisión de

⁹ Plan elaborado en función de la Declaración Mundial sobre Educación para todos adoptada en 1990 en Jontiem, Tailandia posteriormente ratificada en el año 2000. Fruto de la primera evaluación se concerta un marco de acción al 2015, y se establecen seis objetivos generales, el primero de los cuales es “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia especialmente para los niños más vulnerables”. Con este propósito el MED crea una comisión técnica para que se cumpla este propósito. La comisión está integrada por representantes de la sociedad civil y de organismos internacionales.

¹⁰ Instrumento de política pública del estado peruano que señala la agenda para defender los derechos de niños y adolescentes. Desde el 2005 tiene rango de ley. Cada una de las regiones cuenta con un plan regional aprobado. Para fines del estudio se toman principalmente los indicadores que aluden a la educación inicial.

¹¹ Plan elaborado por el Consejo Nacional de Educación, en concordancia con el artículo 7 de la Ley General de Educación N°28044. En su elaboración participaron instancias representativas de la sociedad civil de las veintiséis regiones nacionales. Brinda las pautas para evaluar la acción educativa del estado y la sociedad.

la Verdad y la Reconciliación –CVR (2012), el cual alude directamente a acciones que deben ser superadas por el sistema educativo peruano.

Tabla 1

Demandas del Informe de la CVR a la educación peruana. Elaboración propia.

Ámbitos	Demandas
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación como espacio de respeto de la condición humana y de desarrollo integral de su personalidad. • Respeto a las diferencias • Escuela inclusiva • Fomento de instancias de participación y democratización • Disciplina basada en autorregulación: erradicación del castigo físico y prácticas humillantes
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una conciencia de paz evitando La confrontación para resolver conflictos Propuestas autoritarias Dogmatismo • Promoción de formación humanística formación científica formación en derechos humanos
Educación pública	<ul style="list-style-type: none"> • Reformada, especialmente en zonas más pobres
Plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula conocimiento • Formación integral (arte y deporte) • Pensamiento divergente • Desarrollo de capacidad de argumentación
Educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción empezando por los más pequeños y respeto de diversidad etnolingüística

Para contextualizar la realidad actual de la educación inicial se tomará como referencia el reporte de avances del PEN al año 2012. Según el Consejo Nacional de Educación (2013), la educación inicial registra un repliegue en la cobertura alcanzada el 2012¹².

¹² Mientras que en el 2011 se atendieron 80,180 niños menores de tres años; en el 2012, se beneficiaron solo 79,608 niños. Cabe destacar, como el documento lo indica, que básicamente las instituciones que ofrecen este servicio pertenecen al sector público (83%) y en su gran mayoría (86%), están ubicadas en zonas urbanas. El 51% de los beneficiados son niños, y 49% niñas.

La educación escolarizada en centros de educación inicial en el año 2012 tuvo una cobertura de un millón trescientos siete mil quinientos veintiséis niños y niñas atendidos principalmente en jardines de infancia (78%). La atención en cunas jardines alcanza el 8%, mientras que los Programas No Escolarizados de Educación inicial (PRONOEI) concentran el 14% restante (CNE, 2013, pp. 82-83)¹³. En la cobertura priman los programas formales. En los dos últimos años se observa una tendencia creciente en la matrícula escolarizada y no escolarizada de niños de tres a cinco años¹⁴. Mientras que en el año 2011 se matricularon un millón doscientos noventa i tres mil cuatrocientos sesenta y siete niños, en el 2012 se registraron un millón trescientos siete mil quinientos veintiséis niños matriculados (CNE, 2013, p. 83). Aun cuando los porcentajes van en tendencia creciente persiste la brecha entre los contextos urbanos y rurales. Ante ello, la Dirección de Educación Inicial (DEI) del MED, ha impulsado el programa Cobertura 100, con el que pretende garantizar la universalización de los servicios de educación inicial para todos los niños entre tres y cinco años de edad. La mayor cobertura se da en el sector público “A nivel nacional del total de los niños y niñas que asiste a algún centro de educación inicial, el 77% asiste a centros de gestión estatal y el 23% restante a los no estatales”. (Benavides, Ponce, & Mena, 2011, p. 62).

En relación a los avances en la educación inicial. Según el balance ofrecido por el CNE (2012), el presente gobierno ha realizado importantes cambios¹⁵. El actual gobierno implementó la Movilización Nacional por la Transformación de la Educación, la cual convoca la participación de todos los agentes educativos a fin de promover la promoción de mejores condiciones y mejores aprendizajes en todo el

¹³ En relación a la matrícula de los niños se observa una disminución. Mientras que en el año 2011 se matricularon el 84.1% de niños, en el año 2012, se estima lo hicieron el 80.5% (CNE, 2013, p. 84).

¹⁴ Cabe destacar que las cifras muestran grandes diferencias entre los sectores urbano y rural, donde el 74% de niños de zonas urbanas acceden a estos servicios, frente al 51% de niños de zonas rurales.

¹⁵ Primero, la creación del programa nacional “Cuna Más”, a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, el cual amplía la atención ofrecida a través del programa Wawa Wasi. Otro logro es la aprobación del Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021, creándose una comisión multisectorial encargada de cumplirlo. Asimismo, a fines del 2012, se reemplazó el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA) por el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, el cual ofrece alimentación durante todo el año escolar. No obstante, según información del Infobarómetro de la Primera Infancia, la ejecución presupuestal en este campo solo alcanzó el 54% a octubre del 2012. (Consejo Nacional de Educación, 2013, p. 14).

país¹⁶. No obstante estos avances aun queda una nutrida agenda pendiente especialmente en relación a los avances como sociedad educadora¹⁷. Las demandas han sido sistematizadas en la Tabla 2.

¹⁶ Esto básicamente se ha dado a través de tres acciones: Campaña por el buen inicio del año escolar (contratación docente oportuna, conformación del comité de mantenimiento preventivo de las instituciones educativas, y entrega oportuna de materiales educativos); Campaña por la Mejora de los aprendizajes (jornadas de reflexión, Rutas de Aprendizaje y Día del logro); y Balance del año escolar y rendición de cuentas. Específicamente a nivel de II Ciclo (tres a cinco años) se han distribuido cuatrocientos nueve mil doscientos cuarenta cuadernos de trabajo para niños de cuatro años; y cuatrocientos cincuenta i siete mil diez ejemplares a los niños de cinco años, es decir al 100% de niños de inicial.

¹⁷ Hasta el año pasado se han desarrollado iniciativas de gestión participativa, se ejecutaron programas de desarrollo de capacidades y se implementó el Registro Nacional de Municipalidades que consigna información del 99% de las municipalidades. Cabe destacar, que entre muchas otras iniciativas para la prevención de conductas violentas, sobresalen las orientadas a la familia tomando esta como “el espacio idóneo para iniciar el desarrollo de los hábitos y fortalezas sociales necesarios para la formación de ciudadanos y su inserción en la sociedad” (Consejo Nacional de Educación, 2013, p. 67). Estas iniciativas se han concretado mediante cartillas educativas relativas a la integración familia, el buen trato, cultura de paz, actividad física y seguridad, entre otros. La progresiva consolidación de la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (DEMUNA) viene fortaleciendo la protección de los niños y la familia. La información refiere que el 58% de los municipios a nivel nacional cuenta con una DEMUNA, la que atiende casos de pensión alimentaria, violencia familiar (maltrato físico o psicológico), y regímenes de visitas a hijos y matrícula escolar oportuna. Aun así, se reconoce que estas instancias son insuficientes para el nivel de incidencia (Consejo Nacional de Educación, 2013, p. 68).

Tabla 2

Proyecto Educativo Nacional (2007-2021): Objetivos estratégicos y resultados vinculados con la educación inicial. Elaboración propia.

Objetivos estratégicos	Resultados vinculados con la educación inicial
La primera infancia es prioridad nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción de necesidades básicas desde el nacimiento hasta los tres años. • Apoyo a las familias para crianza sana, estimulante y respetuosa. • Entornos comunitarios saludables, estimulantes y amables • Promoción del potencial humano desde el nacimiento
Universalización del acceso de niños y niñas de 4 y 5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de insumos básicos, servicios, infraestructura y condiciones de salubridad en todas las instituciones educativas principalmente aquellas que atienden a los más pobres
Transformación de prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de calidad y respeto de derechos • Climas institucionales amigables, integradores y estimulantes
Fomento de la identidad local y la cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de vecinos con su comunidad • Generación de espacios y oportunidades de integración social • Promoción de actividades artísticas y deportivas • Protección a niños y jóvenes de factores nocivos para su salud física y mental

La política curricular se concreta en el Diseño Curricular Nacional – DCN (2009)¹⁸, la Guía Curricular de Educación Inicial (2008) y las Rutas del Aprendizaje (2013)¹⁹. La Tabla 3 muestra la coherencia entre principios, temas transversales, y aprendizajes esperados en los diversos documentos curriculares vigentes

¹⁸ Cabe destacar que el MED (2014) viene implementando una nueva política curricular que se ha concretado en una primera versión de un documento denominado Marco Curricular, el que reemplazaría al DCN. Al tratarse de un documento de trabajo no se toma como referencia.

¹⁹ Si bien la concreción curricular se da a través del DCN, en el año 2013 el MINEDU implementó las Rutas del Aprendizaje, herramientas de gestión de los aprendizajes que describen las capacidades y competencias que deben asegurarse en los estudiantes así como los indicadores de logro las que deben desarrollarse de modo transversal. Se describen indicadores de logro en función de tres dimensiones: matemática, comunicación e identidad y convivencia. Esta última dimensión reconoce que el bienestar emocional y la competencia social son las bases del desarrollo humano, la buena integración al sistema educativo, y la vida en sociedad. Se centra en el desarrollo de dos competencias básicas: la identidad personal y la convivencia democrática intercultural.

Tabla 3

Marco curricular de educación inicial vigente-MED.Elaboración propia.

Documento	Principios/ temas transversales	Principios Psicopedagógicos	Aprendizajes esperados
Guía Curricular EI (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la convivencia, la paz y ciudadanía. • Educación en y para derechos humanos. • Educación en valores y formación ética. • Educación intercultural. • Educación para el amor, la familia y la sexualidad. • Educación ambiental. • Educación para la equidad de género. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen estado de salud • Respeto a sus derechos e individualidad • Seguridad física y afectiva • Comunicación • Autonomía • Movimiento • Juego libre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento como sujeto de derecho. • Expresión de ideas, sentimientos, emociones en diversos lenguajes, manifestaciones artísticas y lúdicas. • Interacción e integración con pares y respeto a la diversidad. • Seguridad en sí mismo. • Valoración y respeto. • Conocimiento de su cuerpo y goce al moverlo. • Cuidado del medio que lo rodea. • Conocimiento de hechos, fenómenos y situaciones cotidianas. • Solución de problemas con estrategias lógico-matemáticas
DCN (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía • Educación en y para los derechos humanos • Educación en valores o formación ética • Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental • Educación para la equidad de género 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de los propios aprendizajes • Necesidad de desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes • Significatividad de los aprendizajes • Organización de los aprendizajes • Integralidad de los aprendizajes • Evaluación de los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmación de su identidad, sujeto de afecto, respeto por los otros niños y adultos de su familia y comunidad. • Expresión natural y creativa de necesidades, ideas, sentimientos, emociones y experiencias, en su lengua materna y haciendo uso de diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas. • Interacción e integración positiva, respeto al otro y reconocimiento de diferencias. • Seguridad en sí mismo y ante los demás; con autonomía • Valoración y respeto por la iniciativa, el aporte y el trabajo propio y de los demás; • Iniciación en uso y aplicación de las TIC. • Conocimiento de su cuerpo y gozo al moverlo • Respeto y cuidado en el medio que lo rodea. • Interés por conocer y entender hechos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana.
Rutas del Aprendizaje : Desarrollo personal, social y emocional-II Ciclo (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Autoconocimiento, autoconfianza, y autoestima • Autonomía y desarrollo moral • Empatía, cooperación y solidaridad • Competencia comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la necesidad de movimiento • Atención a las necesidades fisiológicas • Atención a la necesidad de alimentación • Expresión de sus opiniones • Buen trato • Cumplimiento de responsabilidades • Creación y cumplimiento de acuerdos • Respeto • Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la identidad • Explora y valora positivamente sus características y cualidades personales mostrando confianza en sí mismo y afán de mejora • Reconoce y expresa sus emociones explicando sus motivos • Toma decisiones y realiza sus actividades con independencia y seguridad, según sus deseos, necesidades e intereses • Desarrollo de la convivencia democrática e intercultural • Interactúa respetando las diferencias, incluyendo a todos • Explora, reconoce y valora positivamente sus características y cualidades personales mostrando confianza en sí mismo y afán de mejora • Maneja los conflictos de manera pacífica y constructiva

Como muestra la Tabla 3, las Rutas del Aprendizaje destacan el desarrollo de la identidad personal entendida como un proceso complejo que lleva a “convertirse en persona singular” (Becerra, 2013, p. 19). Asimismo reconoce que aun cuando este proceso se da a lo largo de la vida, es durante la Educación Inicial donde se sientan las bases para el ulterior desarrollo “la identidad personal es la piedra angular sobre la cual se construye la convivencia” (Becerra, 2013, p. 25). La convivencia democrática e intercultural se la concibe dentro de un marco de igualdad y equidad, respeto a las diferencias, prácticas democráticas y búsqueda del bien común

Convivir es vivir con otras personas, iguales a nosotros en dignidad y derechos, pero también diferentes a nosotros (...). Convivir en democracia es ejercer los derechos humanos y cumplir los deberes sociales en un clima de libertad y respeto mutuo, lo que implica la identificación del bien común y la búsqueda de acuerdos para alcanzarlo (Becerra, 2013, pp. 21-22).

La institución educativa de inicial se constituye como el entorno social donde se aprenden las primeras prácticas de convivencia y aprendizaje democrático “será su primer espacio público, donde se iniciará como ciudadano y encontrará mayor variedad y cantidad de actores,(...) normas sociales más formales y mayores oportunidades para aprender a convivir con otros” (Becerra, 2013, p. 22). Asimismo, destaca el rol de la docente en este primer nivel educativo.

Si bien el currículo es importante, el docente también lo es. Al respecto, es pertinente preguntarse ¿Qué demanda la sociedad peruana del docente? ¿Qué necesidades expresan los planes, leyes y demás documentos orientadores en torno a la docencia?

A nivel de planes nacionales, el Proyecto Educativo Nacional (2006) tiene un objetivo claro: “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (Consejo Nacional de Educación, 2006, p. 14). Los resultados se concentran en dos grandes aspectos. De un lado, la generación de un sistema integrado de formación docente, y de otro, la implementación de una carrera pública magisterial renovada, la que en noviembre del 2012, fue aprobada como Ley N° 29944, Ley de la Reforma Magisterial. Este es el marco legal del ejercicio docente en el Perú.

El artículo N° 4 de la Ley de Reforma Magisterial asume que la docencia es exclusivamente ejercida por profesionales titulados que rinden cuentas y forman parte de un sistema de evaluación que garantiza una educación de calidad. Reconoce que si bien es el agente principal del proceso educativo, lo hace en colaboración con la familia, comunidad y estado. Asimismo ubica al estudiante como la razón de su ejercicio profesional. En el artículo N° 40 se consideran las siguientes funciones docentes: eficacia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; orientación a los estudiantes con respeto a su libertad, autonomía, identidad, creatividad y participación; respeto a sus derechos y las familias; ejercicio profesional con comportamiento ético y cívico, y respeto a las culturas locales; entre otros.

En concordancia con los propósitos del PEN desde agosto del 2009, el CNE y Foro Educativo, convocaron la Mesa Interinstitucional del Buen Desempeño Docente, integrada por instituciones representativas del sector estatal, privado, sociedad civil y la cooperación internacional cuyo propósito fue contribuir a la construcción de consensos sobre el desempeño docente y su incidencia en la escuela y en la sociedad, lo que se concretó en un Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)²⁰.

El punto de partida fue la necesidad de una nueva docencia como condición para el cambio educativo. La contrastación entre el enfoque tradicional y el de las nuevas demandas surgidas del MBDD se muestra en la Tabla 4.

²⁰ El proceso culminó en agosto del 2011 con una propuesta preliminar y un conjunto de lineamientos de política sobre formación y evaluación docente que fue presentada formalmente al MED. En el año 2012, se inició el proceso de revisión en el cual participaron cinco instituciones: el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE); el Consejo Nacional de Educación (CNE); la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales (ANGR), Foro Educativo y el Ministerio de Educación (MINEDU). Fruto de ello se formula el documento final el cual es aprobado por Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED. Desde entonces se incorpora como política de estado.

Tabla 4

Contrastación de enfoques de docencia contenidos en sistema tradicional y demandas del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). Elaboración propia

Enfoque	Perspectiva Tradicional	Propuesta MBDD
Aprendizaje	Asimilación acrítica de conocimientos	Participación activa en producción de conocimientos
Sujeto que aprende	Percepción subvalorada y prejuiciosa del aprendiz	Reconocimiento y valoración de su potencial, diversidad y autonomía
Oportunidades de aprendizaje	El aula como espacio privilegiado de aprendizaje	El entorno, la cultura y los procesos locales desarrollan capacidades
Pedagogía	Trasmisión oral	Desarrollo de capacidades en interacción y comunicación continuas
Regulaciones Institucionales	Creencias, hábitos y reglas que limitan la acción educativa	Reglas y acuerdos que impulsan y facilitan nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje

El MBDD no ha llegado a especificar funciones de la docente de educación inicial. Por ahora se cuenta con unas competencias genéricas aplicables a la docencia de cualquier nivel de EBR. Las competencias se organizan en cuatro dominios²¹ y cuarenta desempeños docentes.

Las Rutas del Aprendizaje asumen que el docente “es un factor clave para el aprendizaje” (Becerra, 2013). Esto implica que todo docente requiere un conocimiento pedagógico (enseñar y aprender) y didáctico (cómo hacerlo). A la vez reconoce su saber disciplinar y valora a sus estudiantes. Establece también que existe correspondencia entre expectativas docentes y logros de aprendizaje. Del mismo modo, las rutas del aprendizaje precisan algunas condiciones y desempeños que deben reunir las docentes de educación inicial con miras a favorecer el desarrollo integral del niño “En el aula de Educación Inicial, las docentes somos adultos significativos, para los niños nuestros actos y expresiones tienen un especial valor para ellos, más

²¹ El Dominio I está orientado a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, comprensión de sus características y conocimiento disciplinar así como la planificación de los procesos pedagógicos pertinentes a la realidad. El Dominio II, considera el proceso de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y comprende la creación de un clima propicio así como la conducción de procesos de aprendizaje con estrategias y recursos pertinentes que estimulen la reflexión y la crítica. El tercer dominio se orienta a la participación docente en la gestión democrática de las instituciones educativas y los vínculos con las familias, y comunidad de modo que sobre la base de la colaboración conjunta se estimule el desarrollo de proyectos que recojan y pongan en valor los saberes culturales y beneficien a los estudiantes. El último dominio aborda la construcción y afirmación de la identidad profesional docente, así como el ejercicio ético de la profesión.

aún en la primera infancia, donde se está formando su estructura psíquica o personalidad” (Becerra, 2013, p. 33). De esta manera destaca el habla, los énfasis, gestos, es decir todos los mensajes verbales y no verbales que marcan la interacción con los niños.

Según las Rutas del Aprendizaje en la institución educativa “todo habla”, es decir, las docentes proyectan sus concepciones no solo en lo que dicen sino también en la forma como disponen el ambiente. De esta manera, se sostiene “Las paredes también nos hablan de la concepción de niño que tiene la docente” (Becerra, 2013, p. 47). La valoración del niño también se refleja en la ambientación y los productos que esta evidencia.

Con la información disponible es posible sostener que actualmente se cuenta con un marco orientador del buen desempeño docente, no obstante, falta precisar un perfil pertinente y específico de la realidad de la docente de educación inicial.

Como corolario de este primer capítulo se han levantado diversas inquietudes relacionadas con la reflexión crítica sobre las instituciones educativas, la realidad del aula, los discursos y rituales que en ella se practican, lo que estos legitiman así como su relación con las macro estructuras. Todos estos aspectos se relacionan con los propósitos del presente estudio ¿Qué ocurre a diario en esas horas en que docentes y niños interactúan?; ¿Cómo y qué ideología se concreta en las rutinas y prácticas sostenidas en la acción educativa? Es decir ¿Qué se enseña y qué aprenden los niños en esta experiencia educativa inicial? ¿En qué medida estos aprendizajes son compatibles con las demandas nacionales?

De otro lado, vista la importancia del lenguaje cabe preguntarse ¿Qué lenguaje es el que media los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones de educación inicial? ¿Qué sentidos y significados se construyen de manera cotidiana en estas aulas? ¿Será posible sostener que el lenguaje es una esfera de control y lucha en el nivel inicial? ¿Será válida la dialéctica de pugna de poderes en educación inicial?

Si bien la identidad es un proceso sobre el cual se construye la convivencia corresponde plantearse ¿Qué convivencia es la que se está aprendiendo en este primer contacto escolarizado?, ¿Qué y cómo se construyen las identidades y subjetividades de docentes y niños en una institución educativa de educación inicial? Y por tanto

¿Qué identidades se construyen al interior de una institución educativa pública representativa de la ciudad de Lima?, ¿Qué subjetividades e identidades se modelan y legitiman?, ¿En qué medida la calidad de las interacciones permite el desarrollo de identidades proactivas y respetuosas? ¿En qué medida las identidades que se gestan recogen la experiencia cultural del niño y de su familia?

Es decir, ¿Cómo ayudamos a que las instituciones educativas peruanas tomen conciencia del rol social que realmente están cumpliendo de modo que apoyen los procesos de transformación hacia una sociedad más justa?

Estas son algunas de las interrogantes que intentan ser respondidas en los capítulos siguientes.

Capítulo 2

Construyendo sentidos e identidades

“Las cuestiones de identidad son fundamentalmente cuestiones de lenguaje”
(Dubar, 2002)

El presente capítulo tiene como propósito profundizar en la función representativa del lenguaje, así como en la función discursiva en tanto hecho lingüístico que construye significados. A fin de indagar en lo que acontece en el ámbito educativo y su impacto en los procesos de construcción identitaria se desarrollan los aportes de diversos especialistas en Análisis Crítico del Discurso (ACD).

2.1. En el principio fue el verbo

El lenguaje como proceso de construcción de significados opera como un sistema representacional, en tanto tal, viabiliza que objetos, personas y acciones guarden correspondencia con formas mentales, conceptos e imágenes que conforman el mundo y que operan dentro o fuera de la propia mente. De esta manera, a través de signos y símbolos, el lenguaje comunica ideas, sentimientos, pensamientos, aspiraciones, y se establece como uno de los medios de representación de la cultura. Hall (2003) sostiene que la representación es la producción de significado a través del lenguaje, representar por tanto implica evocar significados en la mente, por medio del lenguaje. Representar supone simbolizar, es decir, significar algo a través de signos, que se organizan en lenguajes.

El lenguaje trabaja a través de sistemas de representaciones, códigos culturales, que la mente evoca y va formando cadenas de sentido en el sistema de conceptual. De este modo, se establece un conjunto de correspondencias de significado, entre el mapa conceptual y un repertorio de signos organizados en varios lenguajes que aluden a dichos conceptos. Por tanto como sostiene Hall (2003), el significado se construye en función del sistema de representación, es decir, el lenguaje opera desde y con el sistema de representaciones que le da origen. Toda representación es una fuente de conocimiento social.

Otro considerando importante consiste en asumir que el lenguaje demanda interacción, y por tanto, es un sistema para relacionarse socialmente. Esta dimensión colectiva asume que el significado no reside en los objetos, ni en las personas, más bien es algo que se construye en interacción a partir de sistemas representacionales. Por lo tanto, el significado es relacional, y se produce al interior del lenguaje empleando códigos que transitan por sistemas representacionales.

Adicionalmente, como señala Hall (2003), el lenguaje es una práctica de significado, y es el medio privilegiado para conformar sentido a través de la producción o el intercambio de significados que se dan al interior de una cultura. Estos significados culturales recogen las valoraciones del entorno, organizan y regulan las prácticas sociales, operan sobre el sistema simbólico, y se constituyen como el aspecto central de la sociedad. Se trata entonces de significados contextualizados, que se producen al interior de una historia y una cultura.

Cualquier tipo de interacción social o personal está mediada por el significado, quiénes somos, qué hacemos, a qué comunidad pertenecemos. Cualquier elemento de la propia identidad está vinculado con el significado, por ello, “Meaning is what gives us a sense of our identity”²² (Hall, 2003, p. 3). Ya sea a través de la palabra oral o escrita, los colores o movimientos, los sonidos o cualquier otro elemento, el lenguaje opera a partir de significados compartidos que comunican. De este modo, cultura y lenguaje se imbrican en la producción y circulación de significados y llevan a que los colectivos interpreten la realidad de una manera similar. Más aun, el uso del código lleva a adoptar determinadas convenciones sociales y modela progresivamente a los

²² “El significado es aquello que dota de sentido nuestra propia identidad” (traducción libre).

sujetos culturales. Es este proceso progresivo de internalización de códigos el que permite expresar conceptos e ideas a través del sistema de representaciones.

De otro lado, Hall (2003), influenciado por el pensamiento de Foucault, admite que las representaciones están relacionadas con las prácticas sociales y con el poder. El autor entiende que el poder, circula porque funciona como un tejido que afecta todos los niveles de la vida social y compromete los ámbitos públicos y privados. Esto constituye según Hall (2003), las bases de la teoría constructivista del significado y la representación. De este modo, reivindica el valor del conocimiento adscrito al poder y su impacto en los sistemas de creencias “knowledge linked to power, not only assumes the authority of ‘the truth’ but has the power to make itself true”²³ (Hall, 2003, p. 49).

Hasta este punto se ha mostrado la función representativa del lenguaje, y aun habiendo hecho referencia del término ‘discurso’, no se ha arribado a una noción específica de él, siendo este un concepto complejo y polisémico.

van Dijk (1997) reconoce que en todo discurso se establece una forma de uso del lenguaje, es decir, quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace, en esta medida se trata de un tipo de interacción verbal en el que intervienen tres dimensiones: el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción social.

Si se asume que “el discurso es el acontecimiento del lenguaje” (Ricoeur, 2001, p. 23), este es también un evento comunicativo de carácter cultural que afecta los procesos de construcción de la realidad “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social” (Calsamiglia & Tusón, 2008, p. 1). De modo complementario, Fairclough (2005) enfatiza la relación dialéctica entre el discurso y la estructura social siendo a la vez ‘condición para’ y ‘efecto de’. En sus propias palabras la realidad social es la matriz de las estructuras y de los eventos sociales, y en esta medida, el discurso se constituye como el eje a través del cual se constituye y construye el mundo de los significados colectivos.

²³ “el conocimiento ligado al poder, no solo asume la autoridad como ‘la verdad’ pero tiene el poder de hacer que ella (sea percibida como) verdadera” (traducción libre).

Fairclough (1993) y Fairclough (2005), sostiene que el discurso construye la realidad y contribuye a la construcción de las identidades sociales, a su vez, interviene en la construcción de relaciones sociales entre las personas e incide en la construcción de los sistemas de conocimiento y creencias. Todo discurso compromete tres funciones básicas del lenguaje: la identitaria, la relacional y la ideacional. Este es un primer aspecto de singular importancia para el presente estudio.

Un segundo aspecto se relaciona con el enfoque bajo el cual se analizan los discursos. En este caso la investigación opta por el Análisis Crítico del Discurso (ACD), que, como señalan Weiss & Wodak (2003), aun cuando no puede asumirse como un enfoque teórico uniforme, responde a diversos enfoques de carácter inter, multi y transdisciplinar y ofrece “una perspectiva compartida de hacer análisis lingüístico, semiótico o discursivo” (citado por Weiss & Wodak 2003, p. 13).

Analizar críticamente un discurso es una tarea compleja y aun no bien definida. Implica trabajar sobre las representaciones acerca de lo que se dice, así como la forma elegida para decirlo, “analizar un discurso entraña asumir la complejidad del mundo, del conocimiento humano, de los textos y de las diferentes “voces” que intervienen. Gewerc & Sanz (2007) precisa que este constituye un proceso de análisis precursor en el contexto de las corrientes hermenéuticas de las ciencias sociales, una tarea dinámica e interactiva, que demanda apertura a diversos niveles que actúan permanentemente. van Dijk (1997, 2009) subraya que no se trata de un método uniforme, por el contrario, asume la coexistencia de diversos métodos de observación y análisis, así como el empleo de diferentes estrategias para evaluar datos, probar hipótesis, desarrollar teorías o adquirir conocimiento, con frecuencia se trata de estrategias que provienen del campo de las ciencias sociales (métodos etnográficos, observación, entreo otros).

El ACD puede ser definido como “un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad, son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político” (van Dijk, 2009, p. 149). Según esta concepción el ACD no se trata de un instrumento metodológico, sino de una forma de interpelar la problemática social y política. Así entendido, permite

descubrir la orientación argumentativa de los enunciados y la ideología subyacente de los textos (van Dijk, 1997).

El ACD parte por considerar que toda interacción está situada a nivel social, cultural, histórico y político. Analiza los sistemas o estructuras del habla o el texto que hacen referencia a las condiciones sociales en que se utiliza el lenguaje para afirmar una posición hegemónica de determinado grupo social que funge como una ‘élite simbólica’. A su vez, destaca aquellas propiedades del discurso asociadas a “la expresión, confirmación, reproducción o impugnación del poder social de los oradores o escritores, en su condición de miembros de grupos dominantes” (van Dijk, 2009, p. 24). En esta misma línea, Fairclough (1993) y van Dijk (2009) sostienen que el análisis del discurso tiene un enfoque crítico si examina problemas sociales; si es útil para identificar relaciones de poder en el discurso; si el análisis es interpretativo y explicativo; o si las relaciones de dominación se enfocan desde la perspectiva del grupo dominado y a favor de este. Se trata de crear conciencia de los intereses y necesidades de los agentes, empoderar a quienes no tienen poder, hacer eco de las voces excluidas del sistema dominante a fin de “ampliar el marco de la justicia y de la desigualdad social” (van Dijk, 2009, p. 151). De manera más específica el ACD procura “demystify discourses by deciphering ideologies”²⁴ (Weiss & Wodak, 2003, p. 14).

Por ser de particular interés para el presente estudio, a continuación se describe el aporte de Fairclough (1993) el que será empleado para el análisis de resultados.

Fairclough (1993) propone un Modelo tridimensional del discurso el cual recoge el aporte de tres tradiciones analíticas que son básicas para el ACD. En primer término, una dimensión descriptiva, derivada del análisis textual y lingüístico. La segunda dimensión compete al análisis de la práctica discursiva, desde el paradigma interpretativo y micro sociológico, la que analiza el proceso de producción, distribución y consumo de discursos. La última dimensión es la del análisis macro sociológico, la que analiza la práctica social a la luz de las estructuras sociales que le dan sustento. Tanto el análisis de la práctica discursiva, como el de la práctica social,

²⁴ “Desmitificar discursos, descifrando ideologías” (traducción libre).

asumen que el discurso es parte de una estructura más amplia. Como se aprecia la primera dimensión es mayormente de índole descriptivo, mientras que las dos últimas son de carácter interpretativo, no obstante es claro que existen vasos comunicantes entre las tres dimensiones señaladas.

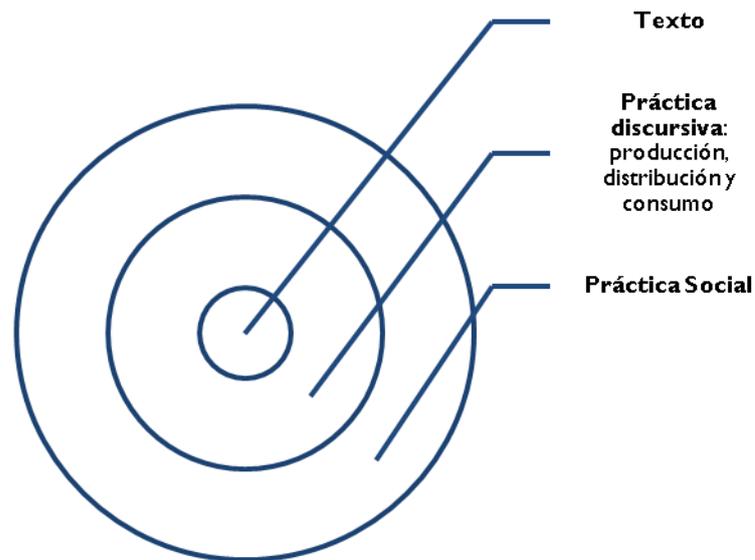


Figura 1. Concepción tridimensional del discurso (Fairclough, 1993, p. 73).

Fairclough (1993) identifica cuatro aspectos en el análisis textual: vocabulario, gramática, cohesión y estructura textual. Se trata de aspectos secuenciales y progresivos. El vocabulario analiza la palabra a nivel individual. La gramática, la forma en que las palabras se organizan en oraciones. La cohesión, la forma cómo las oraciones se articulan, se unen; y la estructura textual, la arquitectura de los textos. Todos estos aspectos están vinculados a la producción, interpretación, y propiedades formales del texto.

El análisis de la práctica discursiva, parte del reconocimiento que los procesos de producción responden al contexto específico en el cual se generan. Asimismo anota que tanto la producción, como el consumo de textos, pueden darse en el orden individual o colectivo y que la distribución de textos puede ser simple, o implicar diversas instancias.

Los procesos de producción e interpretación con frecuencia revelan pistas inconscientes y automáticas que evidencian la efectividad ideológica de los discursos. La producción discursiva muestra los recursos disponibles, regulaciones internalizadas, y convenciones en la producción, distribución y consumo de textos de los participantes. Estos procesos también están influenciados por la naturaleza específica de la práctica social de la que forman parte. Este es un aspecto en el que coinciden otros autores

La estructura del discurso estaría entonces determinada por las condiciones reales o supuestas a partir de las cuales el discurso se realiza, es decir, sobre todo por la situación social inmediata y el medio social más amplio; por el hecho de que el discurso procede de alguien y se dirige a alguien (Martínez, 2001, p. 40).

El proceso de producción e interpretación de un texto implica varios niveles de análisis que evolucionan desde la secuencia de sonidos en oraciones, hasta niveles superiores relacionados con el significado de los textos. Estos pueden ser interpretados desde su coherencia, pero también desde los antecedentes y el marco otorgado por la identidad social de los hablantes (edad, género, condición social o laboral). Por este motivo, Fairclough (1993) sostiene que un texto solo tiene sentido si alguien se lo otorga. Otro aporte de Fairclough (1993) es el reconocimiento de la intertextualidad, esto es, la forma como los textos se imbrican y forman significados al entrar en relación con otros textos, lo que pone en evidencia las relaciones con las convenciones sociales vigentes de manera que se instituya un ‘orden del discurso’, concepto Foucaultiano que asume que la producción discursiva es controlada, seleccionada y redistribuida por ciertos procedimientos que tienen por función fortalecer la relación entre saber y poder. La intertextualidad implica el reconocimiento de la heterogeneidad de textos, a veces contradictorios entre sí, a la vez permite analizar la ambivalencia de estos.

La interdiscursividad es otro principio aportado por Fairclough (1993). Esta actúa a diversos niveles, social, institucional, e inclusive en la conformación de tipos de discurso. Este principio analiza la forma en que los discursos son desarticulados y rearticulados en consonancia con el discurso hegemónico, así como la manera en que

se van entrelazando ‘cadenas intertextuales’ cuyos contenidos van enlazándose, afirmando sentidos. La intertextualidad influye en la forma como se establecen las relaciones intertextuales en el discurso y son subyacentes en los procesos de constitución subjetiva de los sujetos (Fairclough, 1993, p. 133).

El tercer y último aspecto considerado por Fairclough (1993) se relaciona con el análisis del discurso como práctica social. En esta dimensión se analiza la ideología, y la hegemonía y su vinculación con el poder. Para el autor, la ideología no es algo etéreo, por el contrario, la ideología se materializa en las prácticas institucionales tanto como en las discursivas. La ideología afecta la constitución de los sujetos como agentes ideológicamente activos, asimismo, afirma el rol de la escuela y los medios de comunicación, entre otros, como aparatos ideológicos del estado que transmiten discursos ideológicamente orientados. Es a través de las prácticas discursivas que la ideología mantiene inevitablemente un vínculo con las relaciones de dominación “I shall understand ideologies to be significations/constructions of reality which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination”²⁵ (Fairclough, 1993, p. 87). Del mismo modo, enfatiza como las prácticas discursivas son mucho más efectivas cuando son naturalizadas a través de una suerte de ‘sentido común’ compartido.

Asociado al concepto de práctica social se halla el concepto de hegemonía, el cual entrecruza diversos dominios “Hegemony is leadership as much as domination across the economic, political, cultural and ideological domains of a society”²⁶ (Fairclough, 1993, p. 92). De esta manera, la hegemonía entra en alianza con diversas fuerzas sociales que sostienen relaciones sociales de poder dominación/subordinación.

²⁵ Entiendo las ideologías como significaciones/construcciones de la realidad que se construyen en varias dimensiones de formas/significados de prácticas discursivas, y que contribuyen a la producción, reproducción y transformación de las relaciones de dominación (traducción libre).

²⁶ La hegemonía es liderazgo tanto como dominación y atraviesa (diversos) dominios de una sociedad: económicos, políticos, culturales e ideológicos (traducción libre).

En síntesis, el modelo tridimensional aportado por Fairclough (1993) analiza la naturaleza de las prácticas discursivas, con las prácticas sociales que las enmarcan. Este modelo de ACD vincula el discurso con el cambio social.

Algunos analistas del discurso, incorporan otros aspectos vinculados con el estudio del discurso. Es el caso de la modalización, es decir, el modo cómo se dicen las cosas. Existen diversos tipos de modalidades: de la frase (asertiva, interrogativa, imperativa...); del grado de certidumbre o posibilidad; modalidades apreciativas, expresivas, entre otras (Calsamiglia & Tusón, 2008, p. 165).

Otro elemento considerado en el análisis del discurso es la cohesión. Este elemento alude a como se relaciona la información de forma cohesiva, es decir, cómo se vinculan las ideas, expresiones, la información nueva con la vieja, a fin de dar continuidad y progresión a la información. Como cita Martínez (2001), la cohesión hace referencia a la relación de significados entre proposiciones y secuencias de proposiciones, de modo que cada enunciado se conecta con otro anterior e inclusive posterior y permite establecer relaciones de causalidad.

Los enlaces de cohesión léxica, analizan el empleo de diversas palabras para aludir a una o varias cosas, y permiten profundizar en la compatibilidad entre los enunciados que comparten un marco semántico común. Uno de los enlaces de cohesión léxica más difundido es la reiteración, la que constituye una forma de reproducir un concepto para destacarlo. Cuando no hay variación léxica, la reiteración se da a través de la repetición, la que obedece a un criterio pedagógico y sirve para reforzar un concepto recién presentado. Otro recurso de cohesión léxica es la sinonimia, la que recurre a un término diferente con un significado similar y se emplea por razones tanto pedagógicas, como estilísticas. De otro lado, la superordenación, sirve para analizar y reforzar la expresión del concepto, incorporando el significado de un término en el de otro. Por ejemplo, individual-colectivo/ particular-general/ letra-abecedario. En el caso de la generalización, esta se da a partir de un término ya empleado, cuando se recurre a la metáfora y emplean sustantivos que generalizan la referencia y la incorporan en una categoría genérica y mayor de sustantivos, como el empleo de los términos equidad, igualdad, justicia,

participación como equivalentes de democracia. De este modo, los sustantivos sugeridos establecen vinculaciones cohesivas entre sí.

Otra categoría de cohesión léxica es la coocurrencia. En este caso se entrelazan cadenas de significados, términos relacionados unos con otros, que comparten un mismo campo semántico, dimensión o esquema haciendo referencia a términos relacionados por un conocimiento convencional. Puede tratarse de conjuntos de individuos, objetos, actividades y propiedades típicas de un marco conceptual. Se emplea términos complementarios que pueden relacionarse por contraste (alto-bajo; fuerte-suave; bonito-feo); por coordinación (silla, sillón, sofá, banca); o por asociación funcional (taco-zapato; lápiz-papel). De este modo, se entrelazan conjuntos de redes semánticas al interior de un texto.

Los enlaces de cohesión gramatical, están relacionados con los recursos gramaticales propios de una lengua y permiten referir significados sin tener que recurrir a la repetición o ampliación a través de otros términos. Este análisis permite constatar cómo un significado no depende de una proposición, sino de algo más que se menciona antes o después, lo que afirma la continuidad y el desarrollo al interior del texto. Este tipo de enlaces incluyen la referencia, la sustitución y la elisión. La referencia alude a la correspondencia semántica entre los términos de un texto de modo que los significados se relacionan con términos descritos en los textos previos o posteriores. Puede desarrollarse a través de términos léxicos, o términos gramaticales, refuerzan la información del interlocutor reduciendo el riesgo a malas interpretaciones. La sustitución es un recurso que permite redefinir, sin tener que repetir, lo ya dicho en un texto. La elisión parte del presupuesto que al compartir un significado, este está implícito, por ende, ya no es necesario explicitarlo (Martínez, 2001, p. 76).

También es posible analizar la cohesión lineal. Como señala Martínez (2001), la cohesión lineal analiza la estructura semántica a través de los roles semánticos de agente, paciente, instrumento y sus relaciones con eventos específicos del mundo natural y social. La hipótesis es que los elementos significantes del texto están estructurados y representan a su vez una estructura abstracta mucho más general que guarda relación con los roles que se asumen en la realidad. Dicho en sus propias

palabras “la manera como los elementos constituyentes de la información se relacionan en el texto, reflejan la manera como las cosas son interdependientes en el mundo real” (Martínez, 2001, p. 82).

Adicionalmente a los enlaces de cohesión, todo texto puede ser analizado desde la coherencia en el discurso. En este caso se analiza cómo a la secuencia de actos de habla subyace una producción intencional global de parte del locutor: dar una información, una promesa, una advertencia, una afirmación, una hipótesis, una generalización, entre otras. La coherencia se trasmite a través de una causalidad entre las proposiciones, así como la organización proposicional del acto de habla en un género discursivo específico. En todo discurso, las intenciones suelen ser públicas, y en tanto tal, identificables, pero también pueden ser ambiguas o poco comprensibles para el interlocutor. La coherencia del discurso analiza el establecimiento de la comunicación relacionando el texto con el contexto, la intención comunicativa, la información y como esta se manifiesta en una unidad discursiva coherente (Martínez, 2001, p. 109).

Para los estudios del discurso el contexto discursivo, es decir, el uso lingüístico contextualizado, constituye un aspecto crucial. Calsamiglia & Tusón (2008) destacan la significación ligada al entorno lingüístico. De esta manera en todo discurso se analiza tanto lo que se dice, como lo que se dijo antes y lo que se dirá después. Es este tejido el que da sentido a la secuencia discursiva. Otro aspecto señalado por las mismas autoras remite a que como hecho lingüístico, el discurso tiene lugar en un escenario y en un momento dado, es decir, el contexto lingüístico marca una forma de organizar y estructurar un discurso. Como se aprecia, el contexto es un concepto que vinculado directamente con el discurso.

Desde la pragmática y el análisis del discurso, se registran tres tipos de contextos: el contexto situacional o interactivo, el contexto sociocultural y el contexto cognitivo (Calsamiglia & Tusón, 2008, p. 98). Todo contexto es dinámico y es a su vez una construcción de los que interactúan creándolo, proponiendo, cambiando o interpretándolo. Son las personas las que al interactuar actualizan estos aspectos dotándolos de sentido.

El concepto de polifonía aludido por Bajtin, es referido por Martínez (2001) quien reconoce que todo enunciado hace eco de diferentes voces. Estas voces representan la intención y constituyen puntos de vista o versiones diferentes. Esta noción cuestiona la unicidad del emisor y permite analizar la diversidad de voces en los textos.

Como se ha podido apreciar los analistas del discurso ofrecen diversas alternativas de análisis, algunas más centradas en los componentes lingüísticos, otras en la pragmática, y otras más vinculadas con la práctica y la dinámica social y cultural. No obstante, todos ellos presentan perspectivas de análisis que aportan a la interpretación de resultados del presente estudio.

2.2. Voces y silencios: discursos y formación de sentidos en el ámbito educativo.

El ámbito educativo es un singular campo de análisis y aun cuando el discurso pedagógico ejerce una influencia importante en el ámbito ideacional e identitario, este no ha merecido mayor atención de los estudiosos del discurso. Esta suerte de ‘silencio académico’ ha fortalecido la falta de criticidad en las prácticas educativas. Como señala van Dijk “Este análisis del género didáctico es un área bastante descuidada en el análisis del discurso (...) está entre los muy pocos -y sobretodo muy influyentes- géneros discursivos obligatorios de nuestra cultura moderna” (citado en Martínez, 2001, p. 7).

Por ello el trabajo de Cazden (1991), es particularmente interesante en la medida que analiza el sistema de comunicación, es decir los discursos, al interior de las escuelas. Según esta autora tres son los motivos principales que justifican la necesidad de este análisis. En primer lugar, en las instituciones educativas el lenguaje hablado es el canal central para enseñar y evidenciar lo aprendido. En segundo lugar, destaca que las organizaciones educativas convocan a grupos mayoritarios por largos períodos lo que da lugar a conversaciones, no obstante, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos sociales de concurrencia masiva, en las instituciones educativas hay una persona encargada del ‘control’ de lo que se habla. Por último señala que “el lenguaje hablado es una parte de las identidades de quienes lo usan” (Cazden, 1991, p. 17). Por tanto asume que el lenguaje a través de él se expresa la identidad y actitudes del que habla. Estas tres condiciones se relacionan a su vez con tres funciones del

lenguaje: proposicional, social y expresiva, todas ellas se imbrican mutuamente y a la vez integran lo cognitivo y lo social.

Como refiere la pedagogía crítica, las prácticas discursivas encierran un potencial de transformación o estancamiento social. En concordancia, si la aspiración social es que la educación prepare al individuo para que se integre de modo activo y crítico al contexto social, pero si no se brindan los elementos para ello, el sistema educativo va a operar de modo adverso en los usuarios, perjudicando especialmente a los sectores menos favorecidos “sendo um instrumento de marginalização das classes populares, pois é o segmento social que mais sofre as conseqüências da prática da reprovação, da não-aprendizagem na escola”²⁸ (Marques, 2000, p. 68).

En el campo educativo esto es más evidente al tratarse de un sistema socialmente institucionalizado y jerarquizado que, por lo menos durante doce años, alberga sujetos que son moldeados culturalmente por este sistema que, sin lugar a dudas influye en la constitución de su subjetividad y en la propia identidad “the identities of teachers and pupils and the relationships between them which are at the heart of a system of education depend upon a consistency and durability of patterns of speech within and around those relationships for their reproduction”²⁷ (Fairclough, 1993, p. 65).

La identidad docente no está al margen, ella se construye a través de discursos que nos presentan formas de concreción, de las aspiraciones sociales, el rol profesional, de esta manera modelan progresivamente formas de ser, pensar y sentir “o *ser professor/a* se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O *ser* “o que quer que seja” se constitui na cultura”²⁸ (Loguercio & Del Pino, 2003, p. 19). De este modo los discursos actúan, delineando la naturaleza misma del ejercicio docente.

Estos intercambios discursivos con el tiempo propician el mantenimiento o la posibilidad de cambio del status quo, se trata de una influencia cotidiana que lleva a

²⁷ “Las identidades de docentes y alumnos y las relaciones entre ellos que son el corazón del sistema educativo, dependen de una consistencia y durabilidad de patrones de habla para su reproducción al interior y alrededor de esas relaciones” (traducción libre).

²⁸ “El ser profesor/a se instituye en los discursos académicos, sociales, escolares, e históricos. El ser o “el querer ser de una determinada manera” se constituye en la cultura” (traducción libre)

naturalizar determinadas formas de pensamiento. La influencia se manifiesta en diversos campos. De un lado, porque evidencian las relaciones de poder, tienen una permanencia temporal, y son difundidos de manera colectiva

Indiscutiblemente, después de los medios de comunicación de masas, el discurso educativo es el más influyente en la sociedad, especialmente cuando se refiere a la comunicación de creencias que no son transmitidas generalmente a través de la conversación cotidiana o los medios (...) no hay ninguna institución o discurso comparable respecto de aquel que se inculca masivamente en la escuela (van Dijk, 2009, p. 198)

El discurso educativo circula no sólo en las aulas, va creando cadenas de sentido a través de la interacción con otros materiales y prácticas. Por ello, conjuntamente con otros autores, van Dijk (2009) sostiene que los discursos presentes en los diversos materiales y prácticas educativas coinciden con los valores e intereses de la elite de poder y contribuyen a la estabilidad ideológica de la sociedad asimismo, evitan la polémica, la censura, mitigando o silenciando las voces alternativas, críticas o radicales.

De esta manera, van Dijk, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977) y Bourdieu (1984), sostienen la importancia del discurso educativo a través de sus diversas concreciones en tanto “forman el núcleo del poder simbólico, y la reproducción y legitimación textual del poder en la sociedad” (van Dijk, 2009, p. 106) legitimando el poder en la medida que lo articulan con el conocimiento.

La interacción y dominio de estos discursos no se limitan al ámbito educativo, actúan en consonancia con otros agentes sociales, como el hogar y la propia comunidad a través de los cuales hace eco, creando la polifonía aludida por Bajtin.

Otros autores sostienen que el discurso pedagógico y de control simbólico, se construyen socialmente lo que se concreta en medios, contextos y posibilidades discursivas. El autor destaca la interacción de las relaciones de poder en el discurso “...traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder” (Bernstein, 1994, p. 139). Cabe destacar que los docentes son figuras de poder y saber, y a través de su práctica pedagógica consolidan estas mismas condiciones.

Si, “la educación está atravesada por discursos” (Martínez, 2001, p. 141) se justifica la necesidad de analizar los modos de construir y adquirir conocimiento. Por este motivo “si la educación desea realmente incidir en instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y por ende a una mayor calidad, e igualmente una mayor equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos” (Martínez, 2001, p. 142) porque son estos los que concentran las posibilidades de estabilidad o transformación social. Mas aun, la autora firma que son el campo de las construcciones sociales “Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideología diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes venidos de lugares lejanos, el encuentro de la palabra propia y la palabra ajena” (Martínez, 2001, p. 167) . De esta manera la aspiración de una educación democrática y para la autonomía necesariamente pasa por el análisis de la dimensión discursiva consciente e intencional.

Según Martínez (2001) el gran desafío de agentes y agencias educativas en la actualidad es desarrollar las capacidades para procesar, comprender y comunicar la información. Más aun, para que las escuelas cumplan un rol de transformación social, estas deben colocarse al servicio de las comunidades en las que se insertan, procurando el rescate de la propia identidad, así como también poniendo en valor sus realizaciones histórico culturales. En este sentido, Marques (2000) es claro al sostener que la educación como práctica social demanda un marco orientado por la solidaridad, la democracia, y la cooperación, y en esa medida, contribuye a la evolución de la sociedad hacia condiciones más dignas y humanas.

Como se ha podido apreciar, la educación y la escuela, y los intercambios lingüísticos que en ella suceden, revisten una importancia estratégica en el mantenimiento de los sistemas sociales así como en la posibilidad de insertar en ellos transformaciones y cambios que resignifiquen la propia estructura social. Los discursos educativos hacen eco de voces que se articulan con el poder, voces que afirman la hegemonía de determinados grupos sociales, lo que hace ver la importancia de abordarlos desde el enfoque crítico. El trabajo de campo del presente estudio justamente analiza el interjuego de las voces y silencios manifestadas en los discursos y prácticas educativas.

2.3. La identidad como concepto, proceso de construcción y relación con el lenguaje.

Corresponde a este acápite presentar los elementos que componen el estudio de la identidad ¿Qué encierra este concepto? ¿Por qué es importante clarificarlo? ¿Cómo uno llega a asumir una identidad específica?

Considerando que la identidad es un concepto polisémico, es preciso analizar diversas acepciones del mismo, a fin de mostrar la complejidad de su significado máxime cuando “todo aprendizaje, toda enseñanza, de hecho toda actividad social, tienen lugar en el marco de una determinada identidad” (Monereo & Pozo, 2011, p. 11).

Monereo & Pozo (2011), acogiendo el pensamiento de Paul Ricoeur, recurren a la etimología del término y sostienen que la identidad se deriva de dos palabras latinas: ídem (igualdad) e ipse (mismidad). Por tanto, la identidad supone una interpretación de uno mismo a través de narrativas que articulan el yo con “los otros”.

Bolívar (2006) sostiene que se trata de un concepto a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea. Para el autor, la identidad se constituye como la fuente predilecta de significado porque los sujetos cada vez más se identifican en función de lo que son, o creen ser. De este modo, la identidad se constituye en un referente social básico que dota de sentido la vida de las personas.

Como sostiene Dubar (2002), si bien la identidad es un proceso complejo de constitución subjetiva del sujeto, es a la vez producto de las interacciones sociales que moldean subjetividades a nivel individual o colectivo. En sus propias palabras “es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2002, p. 109). Como se aprecia, en la contraposición de los elementos constituyentes de la identidad, reside la afirmación del concepto. De este modo, como sostienen Brooker & Woodhead (2008), la identidad aparece como un concepto pluridimensional.

Existen diversas categorías a las que pertenecemos simultáneamente y aun cuando para Dubar (2002) estas múltiples pertenencias sea uno de los grandes problemas sociológicos de la modernidad, constituyen un hecho sociológico y psicológico innegable. A ello se añade la globalización, la cual ha aumentado las fuentes disponibles para la construcción y articulación de identidades híbridas, y su producción en contextos diferentes. Los discursos globales, difundidos principalmente a través de la disponibilidad de medios tecnológicos, circulan en diferentes sociedades y países, sin fronteras, ni límites fijos. Todo esto impacta en los procesos de constitución identitaria. En esta misma línea, Bauman sustenta

En este mundo, los lazos toman la apariencia de encuentros consecutivos, las identidades, de máscaras que se van usando sucesivamente (...) no existen apenas cosas en el mundo que puedan considerarse sólidas y confiables, nada que recuerde a una lona resistente en la que uno podría tejer el propio itinerario de la vida (Bauman, 2001, pp. 35, 36).

Esta visión es compartida por Bolívar (2006), quien advierte la ausencia de ejes internos que sostengan y den permanencia. Como resultado se obtiene un yo fragmentado que se refleja en identidades múltiples o plurales. Ambas concepciones comparten el reconocimiento de una realidad, pero también advierten la vulnerabilidad del concepto en el mundo actual.

A la luz de las demandas del mundo contemporáneo no es posible sostener una concepción de identidad única dado que los sujetos requieren adaptarse a lo que su entorno les demanda

Poseer una identidad con una base sólida y capaz de resistir la corriente, tenerla “de por vida”, resulta ser un obstáculo, y no una ventaja, para personas que no controlan en la suficiente medida las circunstancias de su itinerario vital, una carga que constriñe el movimiento, un lastre del que hay que deshacerse a fin de mantenerse a flote (Bauman, 2001).

De esta manera Bauman (2001), Dubar (2002), y Bolívar (2006), reconocen que en el escenario contemporáneo existe una crisis identitaria evidenciada en la carencia de “anclajes”, la fragmentación, así como la imposibilidad de asumir una identidad concreta y perdurable lo que lleva a sostener que las identidades son

plurales y contextualizadas o situadas, y en tanto ello, varían de acuerdo a las circunstancias.

A decir de Duarte & de Pádua (2011) la identidad es un tema tan antiguo como la lógica, el álgebra y la filosofía. Estos autores, siguiendo a Machado (2001), refieren que fue Parménides (540-450 A.C.) el que elaboró una definición tautológica y autodefinida de la identidad como “algo que existe y tiene significado en sí y por sí mismo”, y que incluiría atributos como unicidad, continuidad, inmovilidad, eternidad, homogeneidad e indivisibilidad. Del mismo modo, sostienen que fue Heráclito de Éfeso (540 – 480 A.C.), el mayor opositor de Parménides, el que universalizó el término al sostener que “a essência das coisas consistiria na sua própria mudança e de que a base de tudo era a luta dos contrários”²⁹.

De otro lado, Brooker & Woodhead (2008) refieren que la formación de la identidad ha sido explicada básicamente como algo vinculado a los procesos de desarrollo, socialización y enculturación. Al ampliarse el uso del término a grupos socialmente marginados, el concepto de identidad proyecta las luchas por el poder simbólico. En este sentido, es Bordieu (2002), citado por Duarte y de Pádua (2011), quien resignifica el concepto y lo asume como una invención social de la clase que tiene poder. Estos mismos autores, asumen que los procesos sociales de formación y conservación de la identidad son determinados por la estructura social. De la misma manera, sostienen que mientras para la psicología la identidad es una cuestión de autopercepción centrada en el propio individuo, la sociología la relaciona directamente con la percepción de los otros.

En el campo de la psicología, es Erickson, quien asume la identidad como un sentimiento subjetivo que mantiene uniformidad y continuidad. Como constitución subjetiva del sujeto la identidad posibilita el realizar acciones que no son de exclusiva competencia del sujeto, sino que le permiten proyectarse e impactar en un colectivo social más amplio “Ser sujeto es también poder ser actor en la vida familiar, profesional y política. Es poder participar voluntariamente en acciones colectivas susceptibles de mejorar la propia suerte, y la de los desvalidos” (Dubar, 2002, p. 253)

²⁹ “en la esencia de las cosas está el propio cambio y la base de todo es la lucha de los contrarios” (traducción libre).

En el campo de la lingüística con los aportes del estructuralismo de Saussure, se asume que la lengua es un sistema distinto al habla, en el que el contexto y los factores sociales y culturales son especialmente relevantes para la construcción de los significados de las palabras, lo cual se proyecta en el significado de la identidad.

En conclusión en los párrafos anteriores dan cuenta de una lectura interdisciplinar del concepto identidad, la que interpreta determinados componentes de este concepto.

Por su parte, Dubar (2002) y, Duarte & de Padúa (2011) identifican dos grandes posturas en el manejo del concepto identidad. Una primera, denominada esencialista, que reconoce la identidad como una pertenencia a priori, dada por una esencia inmutable que lleva a que los seres permanezcan idénticos en el tiempo, y sean únicos y singulares. En contraposición a esta postura, surge otra denominada no esencialista, nominalista o existencialista. Esta postura no admite la consideración de pertenencias esenciales “Identity is something constructed rather than essential, and performed rather than possessed”³⁰ (Joseph, 2010, p. 14). Como sostienen De Paula & Silva (2011) se trata de un proceso dinámico, en permanente evolución, una construcción del sujeto y sus interacciones con el medio. De este modo, en la línea de Dubar (2002), la identidad no es aquello que continúa “idéntico”, más bien es el resultado de procesos de “identificación” circunstanciales y situados.

En cuanto al desarrollo de la identidad, Bucholtz & Hall (2010) identifican cinco principios que lo orientan y que muestran la diversidad de aspectos comprendidos los que se muestran en la Tabla 5

³⁰ “la identidad es algo que se construye, antes que algo esencial; algo que se ejecuta, antes que algo que se posee” (traducción libre).

Tabla 5

*Principios que orientan el desarrollo de la identidad según Bucholtz & Hall (2010).
Elaboración propia*

Principio	Descripción
Emergencia	<ul style="list-style-type: none"> • La identidad como producto que emerge o se deriva de condiciones específicas de interacción lingüística y acción social • Se produce discursivamente
Posicionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • La posición que cada uno define en la interacción definen quién hace qué y cómo es la interacción • La subjetividad e intersubjetividad se relacionan con la forma como se produce el discurso
Indexicalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Las formas lingüísticas guardan relación con las identidades personales y sociales • Se revela en las estructuras ideológicas manifestadas, el lenguaje y discurso de los hablantes • Se introduce públicamente en categorías de identidad referencial del discurso • Es de carácter normativo en un evento contextualizado y orienta la producción lingüística (Johnstone, 2010)
Parcialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Al ser relacional, es parcial y se produce a través de configuraciones del yo y de los otros. • Ideológicamente informada • Contextualmente situada
Relacionalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce intersubjetivamente a través de relaciones complementarias e inclusive superpuestas • No es autónoma, ni independiente • Significado social responde a las posiciones identitarias disponibles y en relación a otros actores sociales

Como se aprecia, la identidad se desarrolla intersubjetivamente antes que individualmente, y emerge en la interacción. De este modo, la identidad es concebida como “a relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulate in local discourse contexts of interaction”³¹ (Bucholtz & Hall, 2010, p. 18).

Estos principios no requieren ser aplicados en todo estudio de la identidad pero pueden ser útiles para ampliar la comprensión y complejidad de cómo aspectos macro, propios de la estructura; y micro, propios del sujeto; interactúan entre sí en el proceso de construcción identitaria que descansa en las relaciones intersubjetivas de semejanza y diferencia; realidad y falsedad; poder y ausencia de poder.

³¹ “un fenómeno relacional y sociocultural que emerge y circula en contextos discursivos locales de interacción” (traducción libre).

Estas definiciones destacan el carácter dinámico e inacabado de la identidad, como un proceso que se construye y que supone ejecutar acciones, interpretarlas. De este modo, las actuaciones sociales en contexto perfilan las identidades y constituye uno de los fundamentos que orientarán la interpretación de los resultados del presente estudio. Como se aprecia el abordaje del concepto identidad es complejo. El presente estudio se alinea con la concepción nominalista. Asume que las identidades son múltiples y dinámicas, relacionales, interactivas y están contextualmente situadas, por tanto se trata de procesos de construcción social.

En relación a los procesos de construcción identitaria, de acuerdo a Bolívar (2006), tradicionalmente estos se interpretan desde dos tradiciones la sociológica y la psicológica. En el primer caso, la sociología funcionalista y la antropología cultural (Durkheim, Parsons) privilegian las condiciones sociales sobre la dimensión individual, de este modo asume que todo sujeto asimila las normas o valores de una cultura que son transmitidas generacional o institucionalmente a través de esquemas de socialización. Entendida así la identidad se constituye como un proceso de atribución externa, esto es que se construye socialmente a través de procesos de socialización sostenidos con otras personas o instituciones. Una segunda lectura proviene de la psicología (psicoanalítica, piagetana, constructivista) la cual prioriza el eje temporal del desarrollo del individuo sobre lo social, destaca el ámbito subjetivo y analiza la identidad en función de diversas formas de actividad humana en función de un sistema de interacciones.

Bolívar (2006) identifica que entre ambas tradiciones surge el interaccionismo el cual privilegia el enfoque relacional donde las relaciones entre los actores y el sentido subjetivo que dan a sus acciones son determinantes en la construcción identitaria. Desde el interaccionismo simbólico, la identidad se forma, en interacción con los demás, durante toda la vida y según el contexto institucional.

De otro lado, Andrew (2010), reconoce al constructivismo social como una perspectiva sobre la realidad, donde la realidad se construye a través del discurso y la interacción discursiva. La centralidad del lenguaje y la interacción social desde el marco conceptual construccionista conducen a reconocer que el conocimiento y la comprensión tienen anclajes históricos y culturales.

Como se aprecia las definiciones anteriores reconocen los procesos de interacción y construcción de identidad, tanto a nivel de instituciones, como de individuos. Estos procesos son mediados por una relación y un “otro”. Para Dubar (2002), la relación con el otro es el eje del proceso de identidad personal, así como también de la vida privada y las relaciones interculturales. Es, en esta interacción entre lo personal y lo social, donde el yo, y los otros, se interpelan mutuamente lo que posibilita el establecimiento de la identidad, a partir de procesos sucesivos y permanentes de construcción y reconstrucción identitaria.

Como sostiene Penna (1992), citado por Marinho (2004), el concepto identidad está “formado por dois pólos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros)”³². Bolívar (2006) coincide con Penna al afirmar que, las construcciones identitarias necesariamente se vinculan con las identificaciones que otros formulan, es decir, el reconocimiento del otro ratifica una identidad. En este mismo sentido, Jutti & Littleton (2010), destacan la dimensión social del trabajo identitario la que puede llegar a modificar la propia naturaleza del proceso de construcción de identidad.

Bolívar (2006), tanto como Monereo & Pozo (2011) concuerdan en que los procesos de construcción identitaria se desarrollan en el ámbito relacional, y por tanto, en los procesos de socialización. Se trata de procesos continuos, producto de las relaciones que el sujeto desarrolla con otros. De modo más enfático estos autores reseñan “la presencia de lo social es constitutivo de la identidad” (Monereo & Pozo, 2011, p. 193). Es Dubar (2002) quien alerta que esta dimensión social tiene implicancias políticas, en tanto se trata a la vez de un asunto privado y público que influye en la formación y en el modo de ser ciudadano.

A su vez se trata de un proceso complejo, un devenir mediante el cual “se llega a ser”, por tanto, es dinámico, fragmentario y está contextual e históricamente situado. Estas características hacen que el yo se torne inestable y por ende, “frágil, quebradizo o fragmentado” (Bolívar, 2006, p. 20). De Araujo (2003) coincide al sostener que al tratarse de procesos temporales, estos no son fijos, ni permanentes.

³² “Formado por dos polos el del auto reconocimiento (como sujeto que se reconoce a sí mismo) y el del alter reconocimiento (como es reconocido por los otros)” (traducción libre).

De otro lado, el estudio de Monereo & Pozo (2011) revela que el análisis de los procesos de construcción identitaria debe darse a la luz de dos ejes: el temporal y el espacial, la que la vincula con la historia personal y social, tanto como con el entorno, o situación en el que se construye una identidad, por ello se asume que las identidades son situadas espacial y temporalmente.

El desarrollo de las identidades obedecería al inter juego entre la acción social de los individuos y el determinismo social de las estructuras. Esta pugna entre los factores estructurales o contextuales y los propiamente individuales, perfilarían lo que el individuo finalmente llega a ser. Como consecuencia, la identidad personal es tanto una construcción subjetiva, como un producto socialmente construido.

Al tratarse de procesos dinámicos y dialógicos, generan la interpretación y reinterpretación de las experiencias vividas. Las personas al interactuar con otros desarrollan a su vez procesos de autoevaluación y análisis interconectando un conjunto de elementos y procesos psicológicos esenciales que favorecen la formación, información, afirmación y reforma de la identidad.

Otro aspecto destacado por Monereo & Pozo (2011), hace referencia a que el proceso de construcción identitaria se relaciona con los procesos biográficos y las trayectorias individuales, por ello las formas y los contenidos del proceso de adquisición, mantenimiento y desarrollo de la identidad son de capital importancia para la comprensión de las prácticas profesionales. Como proceso, la construcción identitaria se inicia en la socialización primaria, se perfila en el proceso de formación inicial, y las múltiples experiencias de vida aportan a la construcción identitaria.

Las identidades se construyen al interior de estructuras de poder y por tanto, merecen “ser caracterizadas como relações de subordinação, cooperação ou competição, a depender do contexto e dos interlocutores”³³ (Oliveira et.al., 2006, p. 553). Las identidades también se construyen al interior de una cultura que, a decir de

³³ “ser caracterizadas como relaciones de subordinación, cooperación o competencia, dependiendo del contexto y de los interlocutores” (traducción libre).

Loguercio & Pino (2003), es “tanto *substantiva* quanto *epistemológica* da vida que vivemos e que permite as nossas práticas”³⁴.

Marinho (2004), recupera de Goveia (1993) elementos importantes en la construcción de la identidad: el aspecto consciente, que se expresa verbalmente y mediante el cual se presenta la identidad con coherencia y sentido de unidad. Un segundo aspecto es la constancia entre los elementos que constituyen a un sujeto como tal y el razonamiento que subyace a estos elementos. La continuidad permite reconocer el eje temporal, y con ello vincular el pasado, reconstruir el presente y proyectar a futuro. Un último elemento está constituido por las semejanzas y diferencias que se construyen entre los pares y “los otros”.

De este modo la identidad constituye a su vez una herramienta conceptual en tanto responde a las necesidades y los propósitos del individuo. A la vez funciona como herramienta analítica, en tanto favorece la comprensión de la influencia social y contextual en el individuo (Falsafi, Coll, & Vadés, 2010).

Todos estos aspectos son compartidos en los procesos de construcción de identidad que se suceden en la infancia, no obstante, es pertinente acotar que según Brooker & Woodhead (2010), los procesos propios de identidades tempranas, de modo similar al adulto, van adoptando diversas características conforme adquieren experiencias, vivencian nuevos entornos y actividades y enfrentan nuevas relaciones y responsabilidades. De esta manera, tanto niños como adultos negocian identidades múltiples, identidades situadas, cambiantes e incluso contradictorias especialmente en contextos complejos, multiétnicos y multiculturales.

Luego de haber definido los alcances del lenguaje concepto y el proceso de construcción identitaria se procederá vincular ambas conceptualizaciones. Como se sostuvo al inicio del capítulo Dubar (2002), es enfático al sostener que “las cuestiones de identidad son fundamentalmente cuestiones de lenguaje”. Si bien pudiera parecer una definición extrema, es válida para analizar cómo el desarrollo identitario se encuentra tan vinculado con el uso del lenguaje. En consecuencia no existe identidad al margen de las palabras, son estas las que permiten poner adjetivos y definiciones

³⁴ “tanto substantiva, cuanto epistemológica, de la vida que vivimos y que permite nuestras prácticas” (traducción libre).

tanto de uno mismo, como del mundo natural y social que lo rodea. A través de las palabras, la persona construye y se apropia de su propio lenguaje, y construye su propia forma de expresión. Toda persona pone en palabras sus declaraciones, clasificaciones, respuestas, al hacerlo, revela y afirma su subjetividad “Researchers have been analyzing how people’s choice of languages, and ways of speaking, do not simply *reflect* who they are, but *make* them who they are- or more precisely, allow them to make themselves”³⁵ (Joseph, 2010, p. 9).

En este sentido Bolívar (2006), sostiene que la noción de identidad no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los sujetos utilizan para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio. Más aun precisa que en el mundo contemporáneo, el yo es un sujeto descentrado que encuentra su identidad en los fragmentos del lenguaje o del discurso. Por su parte, De Araujo (2003), destaca el rol de la cultura en este proceso.

El desarrollo de la identidad se vincula con desempeños prácticos, performances, que se encuentran mediados por el uso del lenguaje, y que se construyen y activan en el habla “a identidade não parece algo do qual somos proprietários, mas sim algo que fazemos, constituindo-se numa realização prática adquirida e mantida a través do uso da linguagem”³⁶ (De Araujo, 2003, p. 51). A su vez, el reconocimiento del otro, supone un intercambio de significados lingüísticos, que afirman o niegan lo que uno cree ser “Identity can generally be defined as who or what someone is, the various meanings people can attach to themselves, or the meanings attributed by others”³⁷. (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000, p. 750).

Dubar (2002) sostiene que a través del lenguaje, la persona construye subjetivamente mundos profesionales, culturales, religiosos, políticos que tienen un sentido para él. Estos mundos son verbalizados y reconstruidos, suponen una

³⁵ “los investigadores han venido analizando cómo las elecciones de lenguaje que hace la gente, así como las formas de habla, no reflejan simplemente quienes son, pero hacen que ellos sean- o de modo más preciso, permiten que se hagan a sí mismos” (traducción libre).

³⁶ “La identidad no parece algo del cual somos propietarios, pero si algo que hacemos, constituyéndose en una realización práctica adquirida y mantenida a través del uso del lenguaje” (traducción libre).

³⁷ “la identidad puede ser definida generalmente como quién es o qué es uno, los diversos significados que la gente puede asignarse a sí mismos o los significados atribuidos por los otros”.

reflexividad, pero también el empleo de un lenguaje que se vale de categorías que responden a una “lógica discursiva”. El lenguaje no solo constituye un medio de realización de la identidad, el lenguaje conduce a la reflexión de sí mismo y la construcción de una historia personal. Cuando una persona “se cuenta” a sí mismo, su narrativa lo lleva a construir una génesis impregnada de significación subjetiva del tiempo y de su propia historia.

De otro lado, la identidad personal ha tenido permanentemente necesidad de ser interpretada, relatada, narrada, más aún, “el relato de los individuos es constituyente básico de su identidad” (Bolívar, 2006, p. 35). Para otros autores “a identidade é uma construção que se narra”³⁸ (Moura, 2003, p. 294), siendo así no es necesariamente real, pero de hecho toda narrativa pasa por una reinención, e impacta en la constitución identitaria. La condición narrativa favorece la reelaboración de textos que se constituyen como detonadores de procesos de cambio “Todo texto é um desdobramento de outros textos. Ele possibilita ao sujeito sair de si, perceber-se e produzir uma razão nova, subvertendo o já dito”³⁹. (Oliveira & et.al., 2006, p. 568). Una afirmación más categórica, es la sostenida por Monereo & Pozo (2011) quienes sostienen que no hay identidad fuera de la narrativa de sí mismo (individual o colectiva). Esto privilegia el lugar de las prácticas discursivas en los procesos de construcción identitaria.

2.4. Complejidad y dinámica de las identidades en interacción: Docentes y alumnos.

El presente acápite parte de la identidad docente, la cual no es posible estudiarla al margen de la identidad del estudiante. Al tratarse de identidades situadas y específicas, se recogerá el aporte de diversos autores tratando de integrar sus contribuciones de un modo organizado.

Tal como sostienen Alves, Moreira & Santos (2005) las posibilidades de estudio de las identidades docentes son muy diversas debido a la heterogeneidad de condiciones de formación y actuación profesional, así como de la variedad de artefactos culturales y discursivos. Esto hace que los estudios generalmente sean

³⁸ “La identidad es una construcción que se narra” (traducción libre).

³⁹ “Todo texto es un desdoblamiento de otros textos. Ello posibilita al sujeto salir de sí, percibirse y producir un razonamiento nuevo, subvirtiendo lo ya dicho” (Traducción libre).

parciales, provisorios, y limitados a algunos aspectos implicados en los procesos de identificación de los docentes.

Bolívar (2006) ubica la identidad profesional entre la identidad personal y la social. El autor justifica esta consideración en tanto la identidad profesional se desarrolla en el espacio compartido entre la persona, el entorno social, y profesional y la propia institución educativa. De otro lado, según De Paula e Silva (2011), toda identidad profesional alude a las representaciones atribuídas a los sujetos dentro de un contexto grupal y social. Estas representaciones se ven influidas por variables culturales, históricas, sociales y económicas que se vinculan con las profesiones. Marinho (2004) subraya el rol de las representaciones en tanto ellas imprimen significados a los objetos, y mueven realidades en el orden simbólico.

De otro lado, Lelis (2001), reconoce que no existe una trayectoria profesional aislada, toda trayectoria se inscribe en una matriz compleja que implica diversos procesos de socialización (familiar, escolar y profesional). En síntesis, es posible sostener que “a identidade profissional é aquela ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais, que depende do contexto de exercício profissional do indivíduo”⁴⁰ (Sales & Chamon, 2011, p. 187).

En particular, en la identidad profesional docente, se señalan dificultades para definirla probablemente porque no se la considera como una categoría comparable a otras profesiones, y esto responde tanto a las condiciones en las que se desarrolla su actividad profesional, al contenido del propio ejercicio profesional, como a la amplitud de expectativas sociales que de ella se tiene. Esto es particularmente válido en el nivel educación inicial

Dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos

⁴⁰ “la identidad profesional está anclada en las representaciones, prácticas y saberes profesionales, y dependen del contexto del ejercicio profesional del individuo” (traducción libre).

professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la⁴¹ (Lüdge & Boing, 2004, p. 1168).

Beijard, Verloop & Vermunt (2000), sostienen que la identidad docente es negociada entre múltiples representaciones, especialmente aquellas referidas al discurso educativo oficial que proyecta lo que es ser docente y las funciones que se espera de un docente y de la institución educativa. Intervienen adicionalmente, la historia familiar y personal, y las condiciones laborales tanto como las de desarrollo profesional (Alves, Moreira, & Santos, 2005).

A su vez Monereo & Pozo (2011), identifican tres dimensiones relacionadas con la identidad profesional docente: las representaciones sobre el rol profesional; sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como sobre los sentimientos asociados a la docencia. Para estos autores las representaciones socio-cognitivas en que interrelacionan cognición, afecto y discursos públicos, conforman el aspecto central de la identidad docente.

En el análisis de toda identidad profesional, las instituciones de referencia y la cultura organizacional son particularmente importantes para comprender una identidad profesional, esto es particularmente destacado por Monereo & Pozo (2011). Asimismo, Torres (2011) destaca que las instituciones “son lugares de existencia para los sujetos, son terrenos expresivos de la práctica, los saberes, la permanencia y los discursos. Las instituciones dan sentido y constituyen un sistema de pensamiento” (Torres, 2011, p. 419). En el caso de la identidad docente, Lüdge & Boing (2004) refieren que la escuela es prácticamente el único espacio donde el docente es considerado profesional, de allí su importancia en el desarrollo de su identidad.

De Paula y Silva (2011) sostienen la cultura organizacional perfila progresivamente lo que considera propio o no de la profesión. Gariglio (2010), De Paula & Silva (2011), y Monereo & Pozo (2011), coinciden al sostener que la identidad profesional docente está sujeta a diferentes regulaciones dadas tanto desde

⁴¹ Dentro del magisterio la cuestión de identidad siempre sufrió las tensiones decurrentes de una cierta fragilidad propia de un grupo cuya función no parece tan específica a los ojos de la sociedad, especialmente en el caso de los profesores de enseñanza elemental, al punto de hacer que ciertos adultos piensen que cualquiera de ellos puede ejercerla(traducción libre).

la política educacional, cuanto de la práctica educativa que se establece en las instituciones escolares, estas no surgen al margen de relaciones de poder, más bien se construyen identidades a la luz de tensiones o normativas dentro o fuera del sistema escolar

Além da política educacional, as organizações escolares desenvolvem uma dinâmica peculiar, que é resultado da cultura organizacional da escola e que estabelece relações de poder e estratégias diversas dos diferentes setores presentes, criando e colocando em interação as diferentes identidades⁴² (De Paula & Silva, 2011, p. 215).

Cuatro grandes contextos ejercen influencia en la definición de la identidad docente: las macro estructuras (dimensiones sociales, culturales y políticas educativas); la mesoestructura (institución educativa); y las microestructuras (relación con colegas, alumnos y familias) en este nivel campo también se consideran las biografías personales.

De esta manera la identidad profesional docente se establece como una identidad situada, contextualizada, social y relacional, espacial y temporal, y a la vez producto de la interacción con otros actores sociales. Asumiéndola así, no solo se trata de una identidad profesional, sino de una identidad socio profesional. Desde el enfoque relacional, cada persona es a la vez constituida por, y constituye a la otra y en tanto eso, la identidad se entiende como un producto de las relaciones sociales (Andrew, 2010).

De otro lado Bolívar (2006), identifica diversos componentes de la identidad profesional y los transfiere al campo de la identidad profesional docente. Asimismo, considera que la construcción de la identidad profesional se desarrolla en función de tres aspectos los cuales son presentados en la siguiente tabla

⁴² Además de la política educacional, las organizaciones escolares desarrollan una dinámica peculiar, que es el resultado de la cultura organizacional de la escuela que establece relaciones de poder y estrategias diversas de los diferentes sectores presentes, creando y colocando en interacción las diferentes identidades” (traducción libre).

Tabla 6

Componentes y construcción de la identidad profesional. Adaptado de Bolívar (2006). Elaboración propia.

Componentes de la identidad profesional	Construcción de la identidad profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Autoimagen • Reconocimiento social • Grado de satisfacción • Clima institucional • Actitud ante el cambio • Competencias profesionales • Expectativas de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria de vida • Historia profesional • Formación recibida

Como identidad profesional, la identidad docente comprende tanto lo que se hace, como los rasgos asociados a ella (conocimiento que demanda, competencias, estatus, entre otros). A la par, supone la interacción entre experiencias personales de los profesores y el contexto social, cultural e institucional en el que se labora. Como identidad profesional, permite la identificación del docente en el ámbito del trabajo y el empleo (Dubar, 2002), conformando un elemento central en la manera en que los propios docentes construyen la naturaleza de su trabajo. La identidad docente se forma en las interacciones, a través de diversos discursos que circulan como propios de una cultura. En palabras de Loguercio & Del Pino (2003), “o *ser professor/a* se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos. O *ser* “o que quer que seja” se constitui na cultura”⁴³

Dubar (2002), no solo considera la dimensión personal, sino amplia el concepto proyectando la visión prospectiva del desarrollo profesional docente, tomando en cuenta la trayectoria seguida en la actividad docente, el hecho de ejercer la actividad durante una vida, así como las oportunidades de formarse, progresar y acceder a actividades formativas. También, reconoce las convicciones y compromisos políticos y su evolución a lo largo de toda la vida.

⁴³ “el ser profesor/a se instituye en los discursos académicos, sociales, escolares históricos. El ser o querer ser se constituye en la cultura” (traducción libre)

Tal como se señaló anteriormente, los tiempos actuales demandan pertenencias sociales múltiples, en las que muchas veces es difícil sostener cuál de ellas es la central, siendo esto así, la identidad profesional docente se torna compleja e involucra un sinnúmero de rasgos personales, culturales y profesionales. Los docentes no tienen una identidad única, más bien poseen formas identitarias múltiples y situadas que se encuentran vinculadas a sus trayectorias personales y profesionales, así como al origen social

La identidad profesional del profesorado está conformada primariamente por el *habitus* es decir, por aquellos elementos que estructuraron inicialmente la personalidad del sujeto, en donde el origen social marca unas condiciones que ayudan a constituir el pensamiento y la acción (Monereo & Pozo, 2011, p. 194),

Como consecuencia, la condición social del magisterio peruano es un factor que se relaciona con la forma de hacer y ejercer docencia.

A diferencia de otras profesiones, todo sujeto al elegir la profesión docente trae una serie de pautas recogidas de la experiencia escolar que vivió y que marcan su horizonte profesional, obstaculizando los cambios o asumiendo esta como un trabajo aislado. Como señala Morgado (2011), la identidad previa a la enseñanza, en la que se revelan las teorías implícitas, interactúa con las influencias pasadas y el contexto de enseñanza perfilando una identidad reconstruida que integra toda esta experiencia anterior. Todo ello, contribuye a perpetuar una tendencia en la transmisión de aprendizajes y estilos de enseñanza. Ello explicaría la dificultad para generar cambios en los sistemas educacionales.

De otro lado, Marinho (2004), al estudiar las relaciones sociales que protagonizan los docentes y que fundamentan sus prácticas, identificó como aspectos centrales: La motivación, la que brinda información acerca de los elementos que componen la identidad, así como la lógica que subyace a esta elección y los atributos de identificación. La participación en las capacitaciones, la que favorece la continuidad de la identidad como elemento que funda el ejercicio docente. El proyecto profesional y la relación con pares los que posibilitan el establecimiento de

semejanzas y diferencias con otros docentes y la identificación de temáticas compartidas.

Al analizar estos aspectos Marinho (2004), encontró que la opción profesional generalmente se vinculó con características propias del trabajo docente como el gusto de trabajar con niños, esto es, la relación inicial de identificación se dio con el trabajo docente y se relacionó con características específicas de la docencia. Según sus estudios es considerablemente menor el caso de quienes ingresaron a la docencia por casos contingentes como la falta de opciones, o presiones familiares o sociales encontrando que la identificación se dio a nivel de necesidad de empleo, esto es, generar una actividad que produzca un ingreso.

Bolívar (2006) sintetiza los rasgos de la identidad docente y la identifica como una identidad específica, y situada, vinculada a la función que se desempeña y el contexto donde se desarrolla; una construcción singular, propia de cada docente, ligada a su historia personal y a sus vínculos (sociales, familiares, escolares, profesionales); donde el proceso de construcción es básicamente un proceso relacional, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se construye en las interacciones con otros.

Uno de los rasgos más saltantes de los profesionales docentes es la masiva feminización del gremio. De Araujo (2003), lo explica al considerar que parte de esta identidad está imbuida por ser el magisterio el único lugar disponible socialmente en el que una mujer puede asumir autoridad y poder, que es justamente lo que ella no tiene en otras instancias sociales. Asimismo destaca que la identidad docente no está dada por un proyecto de identificación personal o de futuro, sino como una posición de dominio institucional. El ser profesora estaría asociado a la subjetividad e identidad propia de la condición de ser mujer⁴⁴. En suma, la identidad de género en las profesoras establece otras identidades. La doble condición de profesora y madre

⁴⁴ Para esta autora, el discurso de la vocación estaría entrelazado con una serie de factores que incluyen la influencia de la madre, de la elección de la carrera para la hija, así como también la construcción de identidad en tanto mujer-profesora-madre, los valores culturales y los papeles femeninos socialmente deseados para ese segmento de clase, así como el lugar de la vocación en el discurso de identidad profesional, el que aparece como concluyente y derivado de una fuerza interna que encamina a las personas hacia esa la profesión docente.

influiría a criterio de Bolívar (2006) identifique una “identidad dual”, es decir una identidad dividida entre las ocupaciones familiares y el trabajo en la enseñanza.

Asimismo, la identidad profesional docente se asocia con un *don* y con una función de *sacerdocio* que implica el cumplimiento de una *misión*. Esto justificaría los motivos que llevan a asumir el trabajo pedagógico como una responsabilidad a ultranza, o como “un deber “cuasi místico o militar”, que obliga a esa constante situación de lucha, de batalla” (Monereo & Pozo, 2011, p. 205). De este modo, existe coincidencia al sostener que los docentes sienten que acceder a una mejor consideración social de la profesión, implica ganarla a través de actitudes de compromiso, semejantes a la militancia religiosa o política “Luchar contra corriente. Convertirse en “francotirador” hasta en la propia escuela donde se trabaja” (Monereo & Pozo, 2011, p. 206). Gewerc & Sanz (2007), refieren que más allá de la identidad de género, muchos docentes consideran que un buen docente tiene que evidenciar compromiso trabajando fuera del horario y espacios definidos para tal fin. El esfuerzo y la entrega serían los rasgos más saltantes.

Otros autores desarrollan el concepto de la cultura profesional docente, e inclusive el de la propia organización educativa en el desarrollo identitario “Teaching cultures and school cultures determine, probably to a large extent, the stories of individual teachers, i.e., the way they perceive their professional identity”⁴⁵ (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000, p. 753). Al respecto, Loguercio & Del Pino (2003), sostienen que el docente se construye sin participar de una comunidad intelectualmente activa y analítica, por esta razón para encontrar entendimiento, requiere que ‘el otro’, sea otro docente, lo que implicaría a la vez privilegiar los saberes de experiencia, antes que los saberes de la formación profesional.

Próximo al concepto de cultura profesional del docente, se encuentra el concepto de cultura escolar entendida como el “conjunto de prácticas y simbolizaciones construidas en la escuela” (Redón, 2011). Para la autora una institución educativa, debiera cumplir determinadas funciones sociales y más específicamente ciudadanas en la que estén involucrados diversos actores sociales.

⁴⁵ “Las culturas de enseñanza y las culturas escolares determinan, probablemente en gran medida, las historias docentes a nivel individual, por ejemplo, la forma como ellos perciben su identidad profesional” (traducción libre).

Esto tiene repercusiones como colectivo social en tanto la convivencia democrática, sentidos, y políticas de participación, se aprenden o se silencian en la institución educativa.

Pero la construcción de la identidad profesional docente no se da de manera aislada, de manera complementaria a la identidad docente se desarrolla la identidad del estudiante. Se trata de procesos co-constructivos en tanto ambos confirman la sensación subjetiva de reconocimiento. Al respecto Torres (2011) refiere que los sujetos “se forman” y “son formados” de cara a un mundo imaginario y simbólico en el que se desarrollan tramas y actuaciones, tensiones y contradicciones que influyen a diversos niveles y por tanto, perfilan identidades.

De otro lado, Coll & Falsafi (2010), privilegia las instituciones educativas en tanto escenarios, tanto de adquisición de conocimientos, como de construcción de la personalidad del estudiante y del sentido de su self individual. Para, Redón (2011) la escuela es el espacio de subjetivación en la construcción de identidad personal y política en tanto al interior de ella se gestan y reproducen sentidos sociales de macro y micro nivel. Este aspecto cobra especial importancia en tanto está imbricado con el proceso de construcción de democrática y ciudadanía.

Cabe destacar que los teóricos de este campo recurren a diversas denominaciones para referirse a la identidad de la persona que es sujeto de aprendizaje. Monereo & Pozo (2011), emplean la denominación de identidad del aprendiz. De otro lado, Falsafi, Coll & Vadés (2010) conceptualizan acerca de la learner identity (LI) o identidad del estudiante.

Al respecto Falsafi, Coll & Vadés (2010) distinguen al estudiante como la persona que desempeña un rol en una estructura educacional formal organizada, la que posee un orden jerárquico e implica un conjunto de expectativas contextuales. Se trata de un rol situado caracterizado por una relación entre docente y alumno vinculada a la dinámica del ejercicio de poder entre estos actores, y en tanto tal, sujeta a tensiones y resistencias.

En suma, el estudiante constituye sin lugar a dudas ese “otro” con el que el docente interactúa de manera cotidiana. Ese otro a quien dirige su ejercicio profesional y a través de cuya interacción “llega a ser”, es decir, ocupa un lugar en esa

comunidad que es la institución educativa. Coll & Falsafi (2010) sostienen que la identidad del estudiante es “el artefacto conceptual que contiene, conecta y posibilita la reflexión sobre los procesos emocionales y cognitivos de la experiencia de convertirse en –y ser– alguien que aprende, lo mismo en el pasado que en el presente o en el futuro”. Este proceso supone una construcción discursiva en el que la posición subjetiva de quien aprende, con respecto a quien le enseña y con respecto a otros que aprenden junto a él, es necesaria para construir su identidad. De otro lado Falsafi, Coll & Vadés (2010) refieren que la identidad del estudiante “no es sólo básica en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino que es la base de cualquier otro tipo de construcción de identidad”.

Coll & Falsafi (2010) refiere que el discurso nuclea el proceso de construcción de la identidad del estudiante, aun cuando reconoce la participación de actos no-discursivos tales como gestos, posturas físicas, entre otros, en este proceso. La construcción identitaria es entonces contextualizada y guarda correspondencia con el ámbito en que se haga, sea ejecutando actividades, o refiriéndolas.

Para Monereo & Pozo (2011) la condición de estudiante recoge las experiencias previas de reconocimiento como estudiante, el reconocimiento de los pares en el momento presente, y probablemente de experiencias futuras de reconocimiento, por ende, imaginadas. Más aun Coll & Falsafi (2010) es categórico al sostener el reconocimiento es una condición para afirmar la identidad del estudiante. En este proceso el papel del profesor es central en tanto representa el reconocimiento de un actor preferencial. Por este motivo los estudiantes orientan sus actos de reconocimiento hacia los docentes, aun cuando estos no sean necesariamente positivos en la medida que corregir y criticar, son también actos de reconocimiento.

Para Redón (2011), la pertenencia al grupo y el reconocimiento, no están exentos de relaciones de dominación y sumisión. Desde esta perspectiva, la relación personal y social recoge los análisis post-estructuralistas (Foucault 1990), específicamente en relación a las estrategias de resistencia y acomodación al poder oficial. Bauman (2001) incorpora el análisis sociológico y analiza como un conjunto de identidades transitorias se ven influidas por los contextos. Esto es particularmente

destacable en tanto el sujeto no culmina nunca en la organización de un espacio psicológico, social y cultural protegido.

La identidad del estudiante no sólo vincula el interior con el exterior del individuo, sino que además incorpora diferentes procesos que actúan en la participación de los sujetos en contextos de aprendizaje. Diversos autores tales como Falsafi, Coll & Vadés (2010), Coll & Falsafi (2010), Andrew (2010), sostienen que la identidad del estudiante está en el núcleo de la situación educativa, por tanto, identidad y aprendizaje se influyen mutuamente manteniendo una relación de interdependencia.

Asimismo, todo aprendizaje media una identidad, y la identidad configura el aprendizaje, esto es, el aprendizaje nuclea el proceso de construcción de la identidad. Más aun, Wenger (2001), sostiene que el aprendizaje es en sí mismo una experiencia identitaria que se desarrolla en contextos educativos formales y no formales. Ser estudiante entonces, implica tener la experiencia real o imaginada de participación en una actividad o situación de aprendizaje.

Redón (2011), desarrolla tres grandes categorías de interpretación que vinculan los desarrollos identitarios con la escuela a nivel de intercambios, espacios de intervención, tipos de interacción, formas de materialización de las identidades y formas de concreción de estos alcances.

Tabla 7

Categorías y subcategorías identidad y escuela según Redón (2011). Elaboración Propia.

Categoría	Ámbito	Contenido	Subcategorías	Concreción
Formas de relación con los docentes	Aula	Procesos de socialización y modelamiento en aprendizaje de conductas Impacto en configuración identitaria del sujeto.	Buen alumno: obediencia cumplimiento, sumisión al poder y orden establecido. Mujer y varón: estereotipos y comportamientos esperados	Discursos y prácticas docentes
Formas de relación con la escuela	Espacio físico	Infraestructura física (diseño y construcciones) Infraestructura humana (relaciones personales y sociales) Sentido de pertenencia	Organización del tiempo Contenidos Actividades y tareas escolares Formas de desplazamiento Relaciones de poder Normas de convivencia	Dinámica de control situada

Formas de relación entre pares	Institución	Cultura democrática	Trato entre estudiantes Buen trato Mal trato Patrones de normalidad/anormalidad. Trasgresiones Formas de discriminación	Buen Reconocimiento y valoraciones de pares
--------------------------------	-------------	---------------------	--	--

De acuerdo con Coll & Falsafi (2010) la identidad del estudiante es una identidad funcional; interviene como mediadora en los procesos de construcción de significado y atribución de sentido, reconoce adicionalmente que ésta es la base para la construcción de otras identidades. Asimismo distinguen entre dos modalidades, una identidad situada, aquella vinculada a contextos de aprendizaje que se desarrolla en contextos temporales acotados, y una identidad transituacional la cual tienen mayor permanencia en el tiempo y comprende todas las actividades de aprendizaje acumuladas. Ambas modalidades interactúan permanentemente y reflejan la influencia de las experiencias educativas formales y no formales a través del tiempo y de las condiciones.

A través de las situaciones educativas los estudiantes mantienen, una percepción similar de sí mismos entre clase y clase, entre la casa y la institución educativa, en el transcurso de los meses y en el devenir de los años. Esto mismo se repite generando entre profesores, padres y pares, la percepción de un carácter invariable. Tanto el contexto familiar como el institucional influyen en la construcción identitaria.

El presente estudio asumirá esta organización por considerarla válida para interpretar los resultados y analizar las dos primeras dimensiones del análisis crítico del discurso: el Análisis textual, tanto como el análisis de la práctica discursiva.

2.5. Interludios en clave de identidad: Relaciones entre música e identidad.

Al profundizar el estudio acerca de los procesos de construcción identitaria se encontró que varios investigadores ahondan en las relaciones entre identidad y música. Por ello, al tratarse de canciones y su impacto en los procesos de construcción de la identidad de docentes y alumnos de educación inicial, se presentan aquellos aspectos que son relevantes para interpretar mejor los resultados.

En este campo, es Frith (1996), desarrolla la función de diversas acciones musicales en la constitución identitaria. Ya sea escuchando, seleccionando, o interpretando música, cualquier desempeño asociado a ella implica una identificación con otros, tanto como un ser reconocido por otros, así como también una construcción de sentidos, establecimiento de vínculos de pertenencia o signos de exclusión. La música impacta hasta en la forma en que uno se asume como ser en el mundo “the experience of music for composer/performer and listener alike, gives us a way of being in the world, a way of making sense of it”⁴⁶ (Frith, 1996, p. 114). Paralelamente, las experiencias musicales forman parte de rituales, rituales que a su vez configuran procesos identitarios en los que se necesariamente se proyecta tanto la identidad individual, como la identidad cultural, no existe posibilidad de una actuación al margen de ello “Identity is thus necessarily a matter of ritual, it describes one's place in a dramatized pattern of relationships, one can never really express oneself 'autonomously'. Self-identity is cultural identity”⁴⁷ (Frith, 1996, p. 125). Este aspecto coincide también con el planteamiento de De Araujo (2003).

La música, se evoca. Pero a la vez la música es una vivencia corporal que al ser experimentada, se imbrica con recuerdos, hechos, personas y sucesos, lo que hace que tenga un peso importante en la constitución de las identidades, al relacionar dimensiones subjetivas y colectivas, y con ello afirmar lo que uno es en sí mismo y lo que es para otros

In talking about identity we are talking about a particular kind of experience, or a way of dealing with a particular kind of experience. Identity is not a thing but a process - an experiential process which is most vividly grasped *as music*. Music seems to be a key to identity because it offers, so intensely, a sense of both self and others, of the subjective in the collective⁴⁸ (Frith, 1996, p. 110).

⁴⁶ “La experiencia musical para un compositor/intérprete u oyente brinda una forma de ser en el mundo, una vía que forma sentidos” (Traducción libre).

⁴⁷ “La identidad es entonces necesariamente un asunto de rituales, describe el lugar de uno al interior de un patrón dramatizado de relaciones – uno nunca puede realmente expresarse ‘autónomamente’. La identidad de uno es la identidad cultural” (Traducción libre).

⁴⁸ Al hablar de identidad estamos hablando acerca de un tipo de experiencia, una forma de proceder con un tipo de experiencia. La identidad no es una cosa, es un proceso- un proceso de la experiencia que es más apprehendido si se trata de música. La música parece ser la llave de la identidad porque ofrece, de

Por este motivo, algunos autores destacan la importancia de la música en la conformación tanto de las identidades personales y sociales

Music is a tremendously powerful channel through which people develop their personal and social identities... Just as language can mediate the construction and negotiation of developing identities, so music can also be a means of communication through which aspects of people's identities are constructed⁴⁹ (Bowman, 2004, p. 3).

Asimismo agrega que la conexión que establece la música en las personas, es tal que cumple un rol en la construcción, mantenimiento y negociación de identidades individuales o colectivas. Por tanto música e identidad son inseparables. Este vínculo tan estrecho entre música e identidad se relaciona con los intercambios que ellas producen "through musical doings of all sorts (listenings included) we are, and about whom we are in the process of becoming"⁵⁰ (Bowman, 2004, p. 5).

De Araujo (2003) retoma este último aspecto y sostiene que son las experiencias musicales las que van incorporando las narrativas culturales que están en el imaginario, además precisa que la ausencia de espacialidad es un aspecto central en tanto trasciende las experiencias cotidianas. Para la autora, las prácticas musicales son parte de la historia del sujeto, identifican su origen, y pueden contribuir a constituir nuevas identidades o afirmar aspectos de las ya existentes.

De modo más preciso, De Araujo (2003), refiere que existen diferencias cerebrales al captar los sonidos del habla en relación a las experiencias sonoras musicales, las cuales activan sensaciones placenteras, que no son activadas ante eventos de habla. Esta sensibilidad ante los sonidos y experiencias musicales, es también analizada por Alvin (1997) quien identifica una serie de procesos psicológicos que se producen como efecto de experiencias musicales. Para Alvin

modo muy intenso, el sentido de uno mismo y de los otros, lo subjetivo en lo colectivo (traducción libre).

⁴⁹ La música es un canal tremendamente poderoso a través del cual la gente desarrolla sus identidades personales y sociales... Como lenguaje puede mediar la construcción y negociación de identidades en desarrollo, por tanto la música puede también ser un medio de comunicación a través del cual se construyan aspectos identitarios de las personas (traducción libre).

⁵⁰ "Todo tipo de desempeños o acciones musicales (incluida la escucha) son acerca de quien somos y de quien queremos llegar a ser" (traducción libre)

(1997), la música actúa sobre los tres niveles de la personalidad el yo, el ello, y el super yo. De este modo, la música puede desencadenar desde las respuestas más primitivas, a las más sublimes. Particularmente para fines de este estudio son importantes los procesos de asociación, por su poder evocativo real o imaginario; así como el proceso de identificación, el cual puede darse a nivel de género musical, de intérprete, o del compositor.

De otro lado, es Hargreaves, Miell & Raymond (2002) destacan el poder de comunicación que encierra la música, el que permite intercambios de significados al margen del código lingüístico, las capacidades humanas, condición social, entre otros aspectos, esto debido a los diversos campos a través de los cuales los sujetos se vinculan con la música: como compositores, intérpretes, consumidores, fans, arreglistas, críticos, entre otros. Para estos autores la música es central en la constitución y expresión de las identidades personales.

El reconocimiento de la influencia de los grupos, así como de las instituciones en el desarrollo de las identidades musicales, es otro aspecto resaltado por estos autores “Children’s development of musical identities, (...) are shaped by the individual groups and social institutions that they encounter in their everyday lives”⁵¹ (Hargreaves, Miell, & Raymond, 2002).

Acogiendo el constructivismo social, Hargreaves, Miell & Raymond (2002), Dubar (2002) y Bauman (2001) asumen que existen múltiples, por tanto, no es posible sostener una identidad como la central o única. Se trata de identidades que se van asumiendo en función de los escenarios y roles sociales. En relación a las experiencias musicales sostiene

People have many identities, each of which is created in interaction with other people, rather than having a single, core identity. These identities can be contradictory; for example, a musician can be a ‘different person’ on stage than when in solitary rehearsals, and be different again when engaged in each of a number of non-musical activities. In social constructionist terms, identities

⁵¹ “El desarrollo de identidades musicales en los niños, (...) toman forma a partir de los grupos individuales y las instituciones sociales que ellos encuentran en su vida cotidiana” (traducción libre).

are also always evolving and shifting, each interaction can lead to new constructions”⁵². (Hargreaves, Miell & Raymond, 2002).

Por último, estos mismos autores subrayan el rol de las comparaciones en la conformación identidades de los niños, aspecto que puede perdurar a lo largo de la vida.

Por otra parte, es Frith (1996), quien profundiza en el rol de la música en la constitución de la subjetividad y de las identidades sociales. Parte de dos premisas, en primer lugar, sostiene que la identidad es versátil, por eso es un proceso, un llegar a ser y no un ser. También considera que la experiencia musical, tanto al hacer música, como al oírla, se comprende mejor como una experiencia de un yo en proceso, donde las actuaciones y la propia historia intervienen a diversos niveles

Music, like identity, is both performance and story, describes the social in the individual and the individual in the social, the mind in the body and the body in the mind; identity, like music, is a matter of both ethics and aesthetics
⁵³(Frith, 1996, p. 106)

De este modo, se asume que la música como experiencia estética articula la comprensión de los sujetos a nivel individual y colectivo, a la par, transmite contenidos cognitivos, éticos, e ideológicos. La música no solo transmite sistemas de valores, o repertorios musicales, en la medida que a la par promueve procesos de identificación que involucran apreciaciones estéticas y juicios valorativos.

La música a decir de Frith (1996) conduce a acciones que se ejecutan en la vida diaria y que progresivamente constituyen identidades vinculadas a los tipos de música que se desarrollen “different sorts of musical activity may produce different

⁵² “La gente tiene muchas identidades, cada una de las cuales es creada en interacción con otra gente, en lugar de tener una sola identidad central. Estas identidades pueden ser contradictorias; por ejemplo un músico puede ser “una persona diferente” en el escenario, a la que es cuando está practicando solo, y puede ser diferente cuando se embarca en actividades no musicales. En términos socio constructivistas, las identidades también están evolucionando y mutando, cada interacción puede conducir a nuevas construcciones”.

⁵³ La música, como la identidad, es ambos desempeños y narrativas, historias; describe lo social en el individuo, y el individuo en lo social, la mente en el cuerpo y el cuerpo en la mente; como música es un asunto tanto de ética como de estética (traducción libre).

sorts of musical identity, but *how* the musics work to form identities is the same”⁵⁴ (Frith, 1996, p. 112).

El rol de la música en la constitución identitaria es central en tanto conjuga experiencias corporales, evoca situaciones reales, hace que uno se identifique con su cultura y a la par despierta fantasías que conjugan la vivencia ética con la estética. Es en esta dinámica que las experiencias musicales van trazando las identidades individuales y colectivas

Music constructs our sense of identity through the direct experiences it offers of the body, time and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives. Such a fusion of imaginative fantasy and bodily practice marks also the integration of aesthetics and ethics”⁵⁵ (Frith, 1996, p. 124).

Particularmente en torno a las canciones Frith (1996) sostiene que la corporalidad influye fuertemente en la forma como este recurso impacta en los sujetos.

Como corolario, se aprecia la forma en que lenguaje y discurso se vinculan con los procesos de construcción identitaria, con la dinámica de los mismos y el rol del contexto en ellos. Concretamente en relación al presente estudio se asume que las identidades docentes y las de los estudiantes son relacionales y situadas, y se enmarcan en el contexto escolar, tanto a nivel de aula, como de la propia institución. Por último, se ha sustentado como la música atraviesa los límites espaciales y temporales, históricos y geográficos ejerciendo su influencia en la conformación identitaria, probablemente de manera inconsciente, pero no por ello menos eficaz, perfilando identidades que no son propiamente musicales, pero que comprometen la corporalidad, la ética, la estética, y la ideología.

⁵⁴ “Diferentes tipo de actividad musical pueden producir diversos tipos de identidades musicales, pero lo común es la forma *cómo* trabaja la música para formar estas identidades” (traducción libre).

⁵⁵ “La música construye nuestro sentido de identidad a través de experiencias directas que ofrece al cuerpo, el tiempo y la socialización, experiencias que nos ubican en narrativas culturales imaginarias. Tal fusión de práctica corporal y fantasía imaginaria marcan también la integración de la ética con la estética” (traducción libre).

Capítulo 3

El encanto y el hechizo de la palabra cantada: la canción y la educación

Estou pensando
no mistério das letras de música
tão frágeis quando escritas
tão fortes quando cantadas
por exemplo “nenhuma dor” (é preciso reouvir)
parece banal escrita
mas é visceral cantada
a palavra cantada não é a palavra falada
nem a palavra escrita
a altura a intensidade a duração a posição
da palavra no espaço musical
a voz e o modo mudam tanto
a palavra canto
é outra coisa⁵⁶

Augusto de Campos
(Tomado de Grossi, 2008,91).

⁵⁶ Estoy pensando/en el misterio de las letras de la música/tan frágiles cuando están escritas/tan fuertes cuando son cantadas/por ejemplo “ningún dolor” (pero es preciso oírlo)/parece banal está escrito/pero es visceral cuando está cantado/la palabra cantada no es la palabra hablada/ni la palabra escrita/ la altura la intensidad la duración la posición/de la palabra en el espacio musical/la voz y el modo cambian tanto/la palabra canto es otra cosa (Traducción Libre)

3.1. Aproximación a la comprensión crítica de la música y la educación musical⁵⁷.

La música por la dinámica particular que posee, encierra un enorme potencial transformador de diversas realidades (Schmidt, 2005). Develar el poder de la música, en la educación es un propósito clave para el presente estudio en tanto esta puede ponerse al servicio tanto del desarrollo humano, como también puede ser empleada para la enajenación del hombre “Music has the power to transform human beings, but it also has the power to manipulate people”⁵⁸ (Kertz-Welzel, 2011, p. 16). Esta acepción tan categórica constituye una alerta del impacto social que la música puede tener. La música es ante todo una práctica social y cultural, y por tanto está imbuida de las sociedades que las generan, sus agrupaciones y características.

En el campo pedagógico musical Abrahams (2008) advierte que únicamente la pedagogía crítica es capaz de producir una educación musical críticamente reflexiva en tanto plantea nuevas demandas éticas vinculadas a decisiones educativas de diverso nivel. Para Abrahams (2008) la marginación de la música en el currículo escolar no es casual, al ser asumida como una materia de menor valía deja de ser materia de un análisis crítico. Como resultado, y tal como refiere Schmidt (2005), deja de ser interpelada, cambiada y por tanto, transformada. De esta manera, la práctica educativa musical se desarrolla casi sin mayor reflexión perdiendo de vista el impacto social que tiene “Thus, the role of music education in our global era is not to serve “art” or “music,” or tradition, or our needs, but to serve society”⁵⁹ (Jones, 2007).

Jorgensen (2010), Bowman (2010) y May (2010), autores de la pedagogía musical crítica norteamericana, destacan el valor del contexto en el que se produce y consume la música, asumiendo la musicalización como un proceso social y cultural

⁵⁷ Es pertinente acotar que el presente capítulo no pretende ahondar en la música, ni la educación musical, las que suponen otros propósitos y componentes. El actual capítulo pretende argumentar por qué esta práctica educativa merece un análisis detenido más allá del ámbito musical, a partir de la justificación de las canciones no solo como palabras cantadas, sino también como un tipo de discurso que por su omnipresencia influye en la forma como los niños perciben el mundo y construyen significados.

⁵⁸ “La música tiene el poder de transformar a los seres humanos, pero también tiene el poder de manipular a la gente” (traducción libre)

⁵⁹ “Por lo tanto el rol de la educación musical en nuestra era global no es ser útil al “arte” o a la “música”, a la tradición, o a nuestras necesidades, más bien es ser útil a la sociedad”

“music is not disembodied from all the circumstances in which it is performed. It is ultimately expressed in the context of *making* or *taking* music, an active process of "musicing"⁶⁰ (Jorgensen, 2010, p.15). De esta manera, se enfatiza en el contexto como condición para su comprensión musical. Se alude a un proceso de musicalización que reconoce que la música no solo se procesa a nivel afectivo y sensorial, sino a la vez, como sistema simbólico tiene un significado culturalmente situado

Music is understood. It is not only felt. It is known not only as sense-data but through an act of mind. It constitutes an articulated symbol system, a language of its own unique sort that is understood musically⁶¹(Jorgensen, 2010, p. 16).

Del mismo modo, Jorgensen (2010) destaca el rol de la música en el desarrollo de la identidad pues moviliza procesos de identificación a través de los cuales se establece las semejanzas y diferencias con otros estableciendo quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros”.

Por su parte Bowman (2010) privilegia la importancia de la música en los procesos de socialización asumiéndola como un organizador sociocultural poderoso, y de mucha fuerza política "Music may sustain social synchrony but may undermine it as well"⁶². (Bowman, 2010, p. 55). Para Bowman (2010) y Jorgensen (2010) la música tiene un impacto en los campos valorativos e identitarios, por tanto los significados musicales se construyen, negocian y apropian en la interacción con los otros. Como efecto, la cultura musical se constituye como un patrimonio esencialmente político.

De otro lado, a diferencia de otros campos cognitivos, la comprensión musical no obedece a una lógica lineal y racionalista. Para May (2010), la música tiene un lenguaje, prácticas discursivas, símbolos, códigos y experiencias, singulares y únicas. De modo similar a Schmidt (2005), May (2010), critica la poca atención que las instituciones educativas han prestado a los contenidos musicales, privilegiando en su

⁶⁰ “la música no está despojada de todas las circunstancias en las que se per forma. Está finalmente expresada en el contexto de *hacer o consumir* música, es un proceso activo de musicalización” (traducción libre).

⁶¹ “La música es comprendida. No es solo un sentimiento. Es sabido que no se trata de un dato sensorial, sino de un acto mental. Constituye un sistema articulado de símbolos, un lenguaje único en su tipo que es entendido musicalmente” (traducción libre)

⁶² “La música puede mantener la sincronía social pero puede también socavarla” (traducción libre)

lugar saberes, deberes y obligaciones, excluyendo otros sentidos del hombre social y sensorial, significados culturales y estéticos del aprendizaje, que envuelven sonoridades, dimensiones auditivas, olfativas, visuales, entre otras. De esta manera, se forman grupos y se restringe la construcción de una identidad autónoma, el gusto estético, el placer, el disfrute de géneros artísticos, condición para conservar las individualidades, y especificidades necesarias para la constitución de funciones y valores sociales.

La contribución de Schmidt (2005) gira en torno a las decisiones en torno a la música como contenido curricular. En su opinión no se trata de decisiones técnicas, lo que está en juego es la práctica pedagógica y sus repercusiones políticas, las que llevan a formar sentidos y comprender los significados que configuran el mundo social ayudando a su transformación, o a la permanencia del sistema social. Como el autor sostiene

Schools no longer provide (if they ever did) the tools for critical thinking and transformative action (...) Music education in its curricular and philosophical conception, with few exceptions, adheres to similar practices, continuing to foster a positivistic understanding of knowledge and its transmission”⁶³ (Schmidt, 2005)

Schmidt (2005) cuestiona el rol de la música en todo el proceso educativo, tanto a nivel micro, como macro, y el rol que esta puede jugar en la equidad social y educativa, advierte el valor cultural e identitario, así como también el riesgo de autoalienación que ella encierra.

En síntesis, hasta este momento se ha tratado de justificar el rol de la música y de la educación musical, tanto como su impacto en las personas y en los sistemas sociales. En las siguientes líneas se relacionará más concretamente el impacto de la música en las aulas de educación inicial.

⁶³ Las escuelas no más proveen (si alguna vez lo hicieron) las herramientas para el pensamiento crítico y la acción transformativa (...) La educación musical en su concepción filosófica y en su sentido curricular, con pocas excepciones asume prácticas similares, continuando con el fomento de una comprensión positivista del conocimiento y su transmisión (traducción libre).

3.2. “Tú me hiciste brujería”: la magia de la palabra cantada.

A diferencia de lo que ocurre con cualquier otra arte, la música provee a cualquier ser humano de una experiencia previa, aun antes de su nacer. Como sostiene Alvin (1990), al momento de nacer toda persona trae una memoria musical construida en base a lo que el niño en formación ha escuchado a partir del cuarto mes de gestación. Este repertorio sonoro musical está conformado por sonidos, voces, canciones, entre otros, que son registradas en la memoria. Esto dota a la música de una influencia muy particular y primaria. Esto explicaría por qué un bebé puede identificar canciones que lo calmen. La magia entonces actúa aun antes de nacer.

Más allá de esta aclaración previa es preciso esclarecer ¿Qué es una canción? ¿Cuál es su particularidad? ¿Por qué los seres humanos quedan subyugados ante ella?

A decir de Fernández (2005), la canción conjuga poesía y palabra, en este sentido, detona fibras muy sensibles al ser humano, pues se trata de “una composición en verso que se canta” (Fernández, 2005, p. 11). Esta singularidad propia de la integración de lenguajes, el poético y el musical, ofrece un acercamiento diferente a la palabra. Para Coronado & García (1990), las canciones son “palabras musicadas usadas como texto”. Se trata entonces de palabras presentadas en formato musical, palabras cantadas, es decir interpretadas melódicamente. Cabe destacar que como señala Hemsy (1985), la melodía es el componente musical que moviliza las emociones, al ser así, las palabras presentadas en líneas melódicas activan reacciones afectivas en los oyentes al generar una reacción emocional, una corriente de simpatía o rechazo que produce una respuesta. Las palabras musicadas, es decir dichas a través de melodías, conforman unidades de sentido. La presente investigación acoge esta propuesta, y asume la palabra cantada como un sinónimo de la palabra musicada. Por tanto la percepción de la palabra varía si esta es escrita, hablada o cantada. Como señala Mendivil L. (2014a), la palabra cantada encierra un misterio, una suerte de magia que la hace única. Por estos motivos, Gullco (2002) y Hemsy (1985), sostienen que la percepción de la palabra cantada, es diferente al de la palabra hablada.

Martín (2001) y Grossi (2008) destacan que las canciones desde siempre han acompañado los juegos infantiles por la rítmica, la expresión y las oportunidades de interacción que ellas ofrecen. Al cantar entran en acción dimensiones afectivas,

cognitivas y fisiológicas. Esta integralidad es explicada por Grossi (2008) quien reconoce que toda palabra encierra una música propia, la que se potencia al entrar en relación con otras palabras. Las entonaciones, tonalidades, fraseos, entre otros elementos del habla, expresan una sintaxis y una semántica propias. En ocasiones, como refiere Martín (2001) la influencia es tal, que la melodía prevalece sobre el texto.

Como señala Jorgensen (2010) la música moviliza diversas dimensiones del ser humano y compromete su mente, cuerpo, emociones, movimiento. De este modo, y tal como sostiene Grossi (2008), se constituye como una experiencia que se internaliza en la medida que la voz y la expresión cantada brindan al oyente otros significados.

Hasta este momento se ha argumentado el peso de la palabra cantada. A continuación se focalizará este impacto en las canciones infantiles y las canciones para niños.

Si bien Gullco (2002) distingue entre canción de autor (canción para niños), canción infantil y lírica tradicional infantil para fines de este estudio se emplearán las denominaciones canción infantil y canción para niños, o canción de autor, como semejantes, coincidiendo con Martín (2001) “Por *canciones infantiles* entendemos tanto las que se cantan a los niños —es el caso de las *nanas*— como las que los niños crean y recrean asociándolas a sus juegos y experiencias vitales” (Martín, 2001, p. 59).

Otro aporte de Gullco (2002) reside en asumir la canción para niños como un “genérico musical” antes que como un género musical propiamente dicho. Se trata de un formato que incorpora la diversidad de culturas, géneros musicales, tipos de acompañamientos, manejo de timbres vocales, arreglos musicales, formas de grabación, contenidos, entre otros. Como resultado la canción para niños en Latinoamérica y el Caribe conforma un “espacio de intercambio, de complementariedad, de fusión, de agregación, de no exclusión, tanto cultural como específicamente musical” (Gullco, 2002).

Otros autores destacan el carácter sintético de la canción como experiencia musical que conjuga los tres elementos de la música: el ritmo, la melodía y la

armonía; por lo que es comprensible que la canción infantil se constituya como “el alimento musical más importante que recibe el niño” (Hemsey, 1985, p. 113).

En el caso peruano, la Guía Curricular del nivel inicial asume que las canciones son asumidas como herramientas de otros aprendizajes, en particular este documento orientador destaca la prevalencia de este recurso en la práctica educativa del nivel

Son juegos de palabras acompañadas por un ritmo, melodía y pulso, que permiten al niño comunicarse expresivamente. Es el recurso más usado por las educadoras, ya que permite establecer vínculos afectivos y desarrollar capacidades de atención, interrogación de textos, lectura de textos ícono-verbales, interpretación de la canción y expresión corporal, entre otras (Rivero M., Villalobos & Valdeiglesias, 2008, p.176).

Sobre los efectos de la canción en los niños, Tiburcio (2010), examina los mensajes reiterativos presentes en la mayor parte de canciones y advierte que estos mensajes pueden tener una influencia a nivel consciente o inconsciente. El carácter persuasivo definido por Martín (2001) es el que explica esta influencia.

Fernández (2006) analiza la reiteración de normas y comportamientos que a su criterio pueden contribuir a una concienciación e ideologización. Para Fernández (2006), Martín (2001) y Tiburcio (2010), las canciones son un referente importante en el proceso de socialización a nivel micro y macrosocial cuyo impacto ideológico alcanza el campo socio-político. La naturalización de los mensajes estaría impactando en los aspectos valorativos.

Considerando que en las canciones la melodía y la letra se complementan para dotar de significación, surge la necesidad de profundizar en el estudio de sus mensajes

O uso das canções é um aspecto que deve ser considerado, porque a letra tem também papel fundamental, pois nela estão representados os modos de vida, de sentir, ver e agir de um grupo social. A letra e a melodia são interdependentes nas canções, uma só tem sentido com a outra e vice-versa.

Elas se completam e podem contribuir para uma análise mais objetiva do grupo sócio-cultural que as praticam⁶⁴. (Diniz, 2004, p. 53).

También hay quienes destacan la perspectiva histórica en la medida que las canciones son un tipo de testimonio de lo acontecido durante su proceso de creación

A partir de la música y el texto de las canciones, es posible, identificar una forma de ver y sentir la realidad de un determinado momento histórico, al reflejar la vida cotidiana, las alegrías y tristezas, las esperanzas y los desencantos (Lugo, 2010, p 153).

Para otros autores el efecto cultural es mayor en la medida que las canciones crean disposiciones e influyen en las ulteriores prácticas colectivas e individuales

La canción popular infantil es habla y es cultura, y está ahí, como parte de la acumulación de capital cultural que considera Bordieu, creando habitus – sistema de disposiciones durables, esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción, en prácticas colectivas o individuales (Fernández, 2006, p. 66).

En opinión de Gordon (2011), los niños prestan mayor atención a las palabras, porque el lenguaje musical les es menos accesible.

Otros autores sostienen que el impacto de las canciones trasciende los procesos de comprensión lingüística, dado que la vivencia corporal puede hacer que las personas pueden gozar de una canción aun sin entenderla “ya que muchos disfrutan del ritmo y la sonoridad aunque no entiendan las letras del tema que escuchan” (Tiburcio, 2010, p. 126).

Para Tiburcio (2010), el poder comunicativo reside en que las canciones infantiles cuentan generalmente con textos breves que se repiten, los que constituyen recursos mnemotécnicos para el receptor. Por lo general estas composiciones destacan a través de la voz y el acompañamiento instrumental los aspectos saltantes. Adicionalmente se hace uso de un lenguaje popular y se emplea un lenguaje musical simple que favorece la comprensión de la letra

⁶⁴ El uso de las canciones es un aspecto que debe ser considerado, porque la letra tiene también un papel fundamental pues en ella están representados los modos de vida, de sentir, ver y actuar de un grupo social (traducción libre)

Tanto la Guía Curricular vigente del nivel de Educación inicial, como el estudio de caso realizado por Mendívil L. (2010) reconocen la diversidad de usos en este primer nivel educativo. En particular, Mendívil L. (2010) constató que, en la institución analizada las canciones eran empleadas con diversos propósitos tales como elementos motivadores, para producir o transmitir aprendizajes específicos, así como también como elementos reguladores de conducta.

En realidad son múltiples las posibilidades que ofrecen las canciones como recursos educativos, aspectos destacados por Coronado & García (1990) quienes sostienen que las canciones son útiles en cualquier etapa del proceso educativo, como motivación, desarrollo de un nuevo contenido, evaluación de aprendizajes. Se trata de recursos que crean climas favorables para el aprendizaje, todo esto motiva una gran avidez docente por estos recursos, lo que a veces genera falta de reflexión. Como resultado muchas veces se seleccionan canciones que a criterio de Pescetti (1998) pueden considerarse como “bobamente infantiles” en tanto herramientas metodológicas que presentan una visión acotada y minimizada del mundo infantil, caracterizadas por la pobreza de recursos lingüísticos y musicales. De este modo, se ubica a la infancia de manera descontextuada e irreal o, como señala Grossi (2008) se recurre al pobre uso del lenguaje con las consecuentes implicancias éticas y estéticas:

A poesia da canção tornou-se, em grande parte de sua produção, um gênero que, além do tornar “volátil” o seu conteúdo, volatiza e vulgariza também as formas da “escuta” e a qualidade da experiência sonora e musical (...) Fruto desta volatização nasce um discurso que se denuncia na própria linguagem da qual faz uso, prendendo-se a fatalidade de seu poder e tornando-se instrumento eficaz na construção de linguagens sem ressonância, alienadas e descompromissadas com os aspectos da existência humana e da vida, em nome da uma acriticidade⁶⁵ (Grossi, 2008, p. 22).

⁶⁵ La poesía de la canción se tornó, en gran parte de su producción, en un género que, además de ser “volátil” en su contenido, volatiza y vulgariza también las formas de “escucha” y la calidad de la experiencia sonora y musical (...) Fruto de esta volatización nace un discurso que se evidencia en el propio lenguaje del cual hace uso, irradiando la fatalidad de su poder y volviéndose un instrumento eficaz en la construcción de lenguajes sin resonancia, alienados, sin compromiso con los aspectos de la existencia humana y de la vida. En nombre de una falta de criticidad (traducción libre)

El principio que probablemente subyace a esta realidad es el de facilitar la comprensión y el gusto infantil, subestimando la capacidad de los niños, lo que de por sí es imposible, no todo tiene que entenderse, ni todo tiene que gustar, esto es válido tanto para niños como para adultos.

Por tanto las canciones son recursos muy potentes que se caracterizan por ser persuasivos, es probable que por ello las docentes privilegien los elementos musicales (ritmo, melodía), las reacciones corporales que provocan, por lo que acaban seleccionando productos musicales caracterizados por la pobreza de recursos melódicos, rítmicos, y tímbricos, que adicionalmente responden a un gusto estandarizado, propio de una cultura infantil híbrida y globalizada. De este modo, en la práctica las docentes pierden la perspectiva de lo que implica cantar canciones pertinentes a los propósitos educativos y sociales que persiguen y como resultado seleccionan canciones alineadas al gusto de la mayoría. Como efecto la música deja de ser el elemento que contribuye al desarrollo integral del niño para constituirse en un freno ideológico que limita el juicio, la estética y la creación, y lo que es más, justifica la “natural” aceptación del status quo y naturaliza formas de ejercer control y poder.

El presente estudio asume la definición de Pescetti (1998) para quien toda canción puede ser considerada infantil si es significativa para el 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.

En síntesis, conjuntamente con estos autores el presente estudio asume que la canción transmite información (significado cognitivo); emociones (significado expresivo) y normas de conducta (significado ético).

3.3. Realidad y vulnerabilidad de las canciones para niños. Enclaves en su producción y difusión.

Las canciones para niños circulan preferentemente de manera oral y el Perú no es la excepción. No está difundido el uso de partituras musicales que documenten este tipo de creaciones, lo que limita el conocimiento de los procesos de producción, y

debilita su fiel difusión. A la par, generalmente se desconocen los autores, y los pocos intérpretes disponibles en el mercado, muchas veces difunden las canciones sin aludir al compositor, ni la fuente. En general, la industria discográfica en el Perú es foco del mercado informal el cual no respeta la propiedad intelectual. Añadido a ello, se halla el hecho que la formación musical de las docentes de educación inicial es bastante general y no las habilita para leer la simbología musical. Al ser así, las canciones son objeto de diversas versiones, con variaciones de diversos tipos.

Estas variaciones han sido estudiadas por Martín (2001). Según esta autora, con frecuencia una misma canción es objeto de transformaciones textuales y de transformaciones melódicas. Una variación textual puede manifestarse a través de las traslaciones, las fluctuaciones temáticas y las distorsiones. Se denomina traslación a una práctica mediante la cual se registran muchas modificaciones sustanciales en el texto de las canciones⁶⁶. De esta forma, se desarrollan lo que Martín (2001) denomina temas errantes y versos migratorios. Las traslaciones, también se manifiestan a través de letras de canciones antiguas que se adaptan a otras melodías, generando nuevas combinaciones. Este hecho anteriormente fue registrado por Hemsy (1996) quien acopió canciones tradicionales que tienen diversas variaciones en cada país de habla hispana⁶⁷.

Las variaciones melódicas, alteran la línea melódica y generan nuevas versiones, es decir, variantes melódicas, o versiones melódicas. Las variantes melódicas son bastante frecuentes en la música popular donde cada intérprete imprime un fraseo particular a la melodía, sin llegar a alterarla, la variante melódica respeta en esencia la melodía original. En las versiones melódicas, un mismo texto es interpretado con diferentes melodías⁶⁸.

La fluctuación temática, comprende no solo un cambio en el tema original, sino también varía el sentido de la canción. Esto se manifiesta por ejemplo cuando el

⁶⁶ Por ejemplo, cuando se realizan versiones locales de juegos tradicionales como “Pepito se fue a China” cuya versión peruana es “Pepito se fue a Chincha”.

⁶⁷ Es el caso de la canción “Frère Jacques”, que en su versión original procede de Francia y que diversos países de habla hispana la han adoptado como “Campanero”, “Fray Santiago”, “Fray Jacobo”, “Fra Martino” o “Martinillo”.

⁶⁸ Por el ejemplo con la canción “Duérmeme mi niño” ó “Ventanita” las cuales cuentan con diversas melodías.

sentido expresado originalmente no es considerado apropiado y, en virtud a ello se cambia el final; o también cuando la canción es traducida a otro idioma, se toma la melodía y se adecua parcialmente la letra al nuevo idioma, adquiriendo este nuevo producto una versión diferente⁶⁹. Similar es el caso del préstamo melódico, es decir, el cual toma integralmente la melodía de otra canción ya existente⁷⁰.

Con frecuencia las canciones infantiles presentan también distorsiones, las cuales se producen al sustituir palabras que no se entienden por otras fonéticamente similares⁷¹. Las distorsiones asumen diferentes formas, como extensiones o acortamientos, pérdidas e incorporaciones en relación a las versiones originales. De esta manera se sustituyen espontáneamente unas palabras por otras similares, conservando la rima; se intercalan con textos de canciones conocidas, suprimen estrofas, o añaden elementos que producen efectos diversos. También, es frecuente el cambio en los ajustes métrico-rítmicos producto de la transmisión oral de las canciones⁷².

Aun así, Martín (2001) sostiene que las canciones infantiles tradicionales “constituyen el reducto donde mejor se han conservado los rasgos melódicos y los textos del pasado, porque los niños tienden a la repetición y porque sus breves formas métricas persisten sobre períodos relativamente largos”. Para esta autora, las canciones tradicionales si bien cuentan con variantes y readaptaciones, producto de la creación y recreación comunal, siguen difundándose dentro del mundo de los niños muchas asumen contenidos didácticos al tratarse de adecuaciones o readecuaciones realizadas por los propios docentes o autores de textos educativos.

⁶⁹Por ejemplo la canción “El elefante Trompita” originalmente registra como letra de sus dos últimos versos “y su mamá le dice ¡Portáte bien Trompita!/ sino te voy a dar un tas-tas en la colita”. Diversos docentes en el medio han cambiado el sentido de la letra a versiones más proactivas como “y su mamá le dice ¿qué quiere mi Trompita/ -un beso y un abrazo de mi linda mamita-”. De este modo la temática o el sentido de la canción varía.

⁷⁰ El ejemplo es aplicable a la melodía de la canción “Arroz con leche”, que en los jardines de infancia locales se canta también como “Mi lonchera”, “Todita mi lonchera”, o “El perro Bobby”, todas estas versiones escritas por adultos, para niños.

⁷¹ Es el caso de la canción “La reina batata” de María Elena Walsh, la cual en la versión local es conocida como “La papa Renata”.

⁷² Por ejemplo la canción “La reina batata” en su versión original es un vals, y en la versión local se interpreta como un sonsonete apresurado, posiblemente presumiendo que las canciones infantiles deben ser más “alegres” y por ende, más rápidas

Esta panorámica muestra la versatilidad de modificaciones a las que están expuestas las canciones infantiles transmitidas fundamentalmente por vía oral. Estos aspectos se retomarán en el análisis de los resultados.

3.4. Las canciones como discursos y la formación de sentidos en educación inicial.

Según Haas (2005), las prácticas educativas cotidianas son complejas y organizan las interacciones y los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se trata de eventos recurrentes y compartidos en el contexto educativo. Del mismo modo, Bernstein (1998) refiere que toda práctica pedagógica constituye en sí misma un mecanismo de producción y reproducción cultural. En concordancia siguiendo a ambos autores, las canciones infantiles son prácticas educativas al tratarse de eventos cotidianos que producen y reproducen cultura al interior de un entorno educativo.

Como sostiene Fairclough (1993), los discursos cuentan con un conjunto de elementos que rodea la producción, circulación, recepción, y consumo, de los mismos, por tanto las canciones conforman un campo discursivo. Esto, para fines de este estudio es de especial interés en relación si se hace extensivo a las canciones infantiles por lo que se procederá a presentar determinados alcances en torno a ellas como discursos.

Las canciones infantiles constituyen actos comunicativos que generan diversos tipos de interacciones, tanto en las docentes, como en los niños. Como refiere Mendivil L. (2014a), “cantar implica participar de una serie de actos de habla, actos comunicativos, en los que se producen textos que interactúan en una práctica discursiva y en una práctica social específica”. En este sentido, esta definición se ajusta a la definición dada por Fairclough (1993). Todas las canciones, por sencillas que sean, transmiten discursos que al repetirse de manera reiterada construyen significados. Añadido a ello, el hecho de cantar canciones en grupo genera una práctica social de intercambios lingüísticos e interacciones corporales, cumpliendo así otra condición señalada por Calsamiglia & Tusón (2008) para ser entendidas como discursos.

Con anterioridad se ha destacado que en toda canción, la melodía es el elemento más notorio de una canción, y es un componente que dota de sentido. La

palabra cantada crea una nueva forma discursiva, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con la lengua, más perceptiva y por lo tanto sensible, que redimensiona la función comunicativa del lenguaje. La voz cantada y el gesto invitan a recrear la dimensión del lenguaje a través de una forma discursiva distinta “Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir de interpretar o texto e o mundo”⁷³ (Grossi, 2008, pp. 154-155).

Un estudio preliminar advierte la influencia de los mensajes de las canciones, incidiendo que, al movilizar la interacción social, estos trascienden el significado lingüístico y se proyectan hacia la forma de entender la realidad social “Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social. Sus mensajes son parte de la construcción del mundo y la construcción y autoconstrucción de sujetos sociales” (Fernández, 2005, p. 29). Por tanto, las canciones infantiles o canciones para niños no son eventos desligados de un contexto, mas bien representan discursos válidos que son de especial interés en tanto se enlazan con otros discursos que justifican una “lógica” social.

Si se asumen las canciones como discursos producidos en contextos reales, uno se remite no solo al proceso de producción, sino también al rol que juega en la comprensión de significados y a su impacto en los procesos de transformación social

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” (Foucault, 1983, p. 84).

De otro lado, para van Dijk (1997), la ideología refleja la relación existente entre los sistemas valóricos compartidos y las características del discurso. Siendo así, las canciones y las características del discurso musical cumplen una función afín, al hacer eco de los sistemas de creencias y valores propios de un colectivo humano.

⁷³ “Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir, de interpretar el texto en el mundo” (traducción libre).

Asimismo, el lenguaje y los discursos no solo operan a nivel lingüístico, su efecto alcanza los campos identitarios. De este modo, las identidades se van construyendo en las canciones que se cantan, las que promueven procesos identificatorios que se van dando en función de determinados autores, intérpretes y personajes reales o ficticios que conforman el imaginario colectivo. De este modo, las identidades de docentes y alumnos progresivamente se modelan con las canciones.

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

En relación a las implicancias ideológicas de este recurso educativo Fernández (2006) advierte que las canciones son un medio ideológico de reproducción o cambio social “que crea, recrea, reproduce, y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado” (Fernández, 2006, p. 37). Asimismo alerta que en el caso particular de la canción infantil, en la medida que se repite constantemente, contiene un mensaje que “se cuela entre los resquicios de la cultura popular y se reitera una y otra vez, insertándose en las células cerebrales desde la más tierna infancia, desde los arrullos y los juegos de corro” (Fernández, 2006, p. 67), Fernández (2006) e Hidalgo (2010), coinciden al sostener que el impacto ideológico se relaciona con las concepciones de género, en tanto se componen y reproducen imágenes, roles y estereotipos de género formando modelos de pensamiento que sientan las bases del proceso de construcción identitaria.

En efecto el análisis de los discursos y mensajes de las canciones en la práctica educativa es una demanda que implica relacionar los discursos entre sí, tanto como a éstos con el contexto de producción que los genera. Dados los diversos impactos, urge por tanto interpretar las canciones como interacciones discursivas en contexto tratando de identificar las interacciones comunicativas que median la enseñanza de canciones; las fuentes que nutren los repertorios docentes; las voces representadas y

las excluidas en las canciones; los estilos de vida que se proponen; las relaciones de poder. Todo ello alimenta el perfil de las identidades infantiles y docentes que se construyen; así como la infancia que se construye y los protagonistas y actores de dicho proceso. En suma, se trata de develar lo que ocurre en las aulas, a fin de esclarecer los aprendizajes que efectivamente se dan en su interior.

En este sentido, el presente estudio concuerda con Fernández (2005), y Mendivil L. (2007), en el interés por develar los mensajes de las canciones infantiles. La singularidad del estudio reside en el análisis contextualizado de una práctica pedagógica específica, recogida en el trabajo de campo.

Capítulo 4

Canciones e identidades en la mira: planteamiento y desarrollo del estudio

El capítulo presenta el marco metodológico de la investigación. Detalla cada uno de los aspectos y previsiones tomadas para que el estudio sea considerado objetivo, pertinente, coherente y consistente. Con ello se espera fortalecer la validez del mismo y la utilidad de sus resultados. En primer lugar se justifica el diseño empleado y el tipo de estudio para después presentar las técnicas, instrumentos, y criterios de selección de la muestra. Asimismo, describe los procesos de análisis de la información. Concluye con una descripción del contexto y de los actores involucrados.

Para Stake (2010), para elegir los métodos es preciso plantearse primero las preguntas, y a partir de ella el tipo de información que se requiere. Comprendida así, el estudio trata de responder a la siguiente pregunta ¿Cómo las canciones intervienen en los procesos de construcción social de identidades de docentes y estudiantes de educación inicial?

4.1. Razones y opciones del estudio.

Como señala Mendívil L. (2014b, 173), “interpretar un fenómeno complejo, es un reto y exige buscar respuestas en diversas fuentes”. Esto a nivel de investigación, supone el integrar diversas técnicas que posibiliten un análisis holístico de la información, desde un diseño abierto y funcional que permita analizar situaciones

concretas, pero que también entrecruce disciplinas que ayuden a una mejor interpretación del fenómeno estudiado.

La investigación recoge los aportes del interaccionismo simbólico y el constructivismo social, en tanto analiza las identidades que se construyen a partir de interacciones sociales y lingüísticas situadas. De este modo, la fuente principal de obtención de información son las interacciones humanas, el significado se negocia y emerge de ellas se construye en y a través de las interacciones humanas. Del mismo modo, la perspectiva de los participantes constituye un referente básico (Berg, 2006).

Coincidiendo con Stake (1998, 2010), Holliday (2002), Haas (2005), Yin (2009), y Creswell (2008, 2014), se optó por un diseño cualitativo, porque este permite indagar en patrones de interacción social, posibilita el trabajo con datos no estructurados y abundante información, y procura una mayor comprensión de la complejidad de una realidad permitiendo una descripción en profundidad en contextos naturales, ahondando en un mayor conocimiento del aspecto estudiado. Stake (2010) precisa las consideraciones más importantes de los estudios cualitativos⁷⁴ destacando en particular el rol de la subjetividad humana en ellos “By qualitative we mean that it relies primarily on human perception and understanding”⁷⁵ (Stake, 2010, p. 11).

El presente estudio centra el énfasis en la interpretación de la información recogida. Se trata de un estudio empírico, contextualizado cuyas categorías de análisis

⁷⁴ Para Stake (1998) todo estudio cualitativo tiene carácter interpretativo, aborda temas humanos y recoge diversas perspectivas. Se trata de estudios empíricos, orientados al trabajo en realidades concretas, que asumen que la realidad es una construcción humana. Estos estudios son situados, contextualizados, descritos en detalle y se abordan holísticamente. También buscan comprender las percepciones individuales, por ello recogen los testimonios tal y cual se manifiestan en el lenguaje natural. Los investigadores cualitativos, evitan la intromisión, así como poner en riesgo a las personas. Si el estudio cualitativo está bien realizado es porque fue bien triangulado, esto es, apoyado en evidencia clave, y contiene afirmaciones e interpretaciones reiteradas. Los informes brindan amplia información de modo que los lectores confirman también sus propias interpretaciones, asimismo, se apoyan en literatura relevante. Tienen como propósito buscar la producción de conocimiento, el mejoramiento de práctica o el desarrollo de políticas. Trabajan con casos típicos, o maximizan la comprensión de casos únicos, en este sentido, trabajan a favor de la generalización o en torno a la particularización. Según Berg (2006), otros rasgos propios de los diseños cualitativos se asocian con la búsqueda de respuestas a preguntas que emergen de entornos sociales específicos donde actúan sujetos sociales, que van conformando sentidos a partir de rituales, símbolos, estructuras sociales, roles sociales, entre otros, posibilitando la percepción de los diversos actores aproximándose a cómo ellos construyen significados en la vida cotidiana.

⁷⁵ Entendemos por cualitativo que (el estudio) recae principalmente en la percepción y comprensión humana (traducción libre).

han ido emergiendo de la propia información, tomando como referencia aspectos abordados en el marco teórico.

Más específicamente se adoptó la organización de un estudio de caso en tanto este ofrece la oportunidad de describir, comprender, interpretar, contrastar, problemas o situaciones prácticas y reales, para comprender y establecer relaciones con una práctica social más amplia “Un estudio de caso –trátase de un individuo, grupo, organización o evento- descansa implícitamente en la existencia del enlace micro-macro en la conducta social” (Gerring, 2007), permitiendo describir en profundidad un fenómeno social de manera integrada y en un contexto dado (Yin, 2009). Como refiere Creswell (2008), se trata de un estudio acotado, en profundidad, que cuenta con abundante de información.

Como se ha sustentado anteriormente, el estudio privilegia la institución educativa como el escenario en el que emergen, se desarrollan y fortalecen las identidades de docentes y alumnos las cuales son analizadas a la luz de las interacciones entre ambos participantes.

Como estudio de caso, se trata del profundo estudio de un asunto arquetípico y pretende dar respuesta a las interrogantes ¿Cómo? y ¿Por qué? En este sentido busca comprender ¿Cómo y por qué los discursos de las canciones -en tanto eventos de lenguaje colaborativamente contruidos que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje- contribuyen al proceso de construcción de identidades de docentes y alumnos? De modo complementario pretende analizar ¿Cómo las docentes interactúan con los niños al interior de las aulas de educación inicial? ¿Qué discursos median estas interacciones? ¿Qué rol juegan las canciones en estas interacciones? ¿Las canciones pueden ser estas interpretadas como discursos? Para ello era necesario observar, e interpretar estas interacciones discursivas en contexto ¿Quiénes participan?, ¿Qué se dice antes, durante y después de cantar canciones? ¿Qué sentidos y significados son presentados en las canciones? ¿Cómo a partir de estos significados se construyen identidades en este primer contacto educativo? En tal sentido, se identificó al ACD como un referente clave para interpretar los resultados en tanto “registro de significados culturales, y medio para producir significados en la vida diaria” (Haas, 2005, p. 5)

No se espera que los hallazgos del presente estudio sean generalizables, no obstante, asumiendo el concepto de “generalización naturalística” (Stake, 1995), al tratarse de un estudio de caso concreto, en una institución educativa arquetípica, el caso podría ser comparado por extensión, con otras instituciones similares (Haas, 2005, p. 116). La Tabla muestra el diseño metodológico de manera resumida

Tabla 8
Objetivos, dimensiones, fuentes/técnicas e instrumentos.

Objetivos	Dimensiones	Fuentes/Técnicas	Instrumentos
Realizar un análisis crítico de los textos de las canciones como discursos a través de los cuales se construyen socialmente las identidades de docentes y alumnos de educación inicial en una institución educativa pública.	Canciones como discursos: análisis textual. Proceso de construcción identitaria	-Observación directa, no estructurada de prácticas educativas institucionales	Bitácora de trabajo de campo: registro narrativo Archivos auditivos Repertorio de canciones según categorías y variaciones textuales
Realizar el análisis crítico de la práctica discursiva que acompaña los procesos de producción, distribución y consumo de las canciones y su papel en la construcción social de identidades de docentes y alumnos en una institución pública de educación inicial.	Canciones como discurso en contexto institucional: análisis micro social Proceso de construcción identitaria	-Observación directa, no estructurada de prácticas educativas institucionales	Bitácora de trabajo de campo: registro narrativo Archivos auditivos
Interpretar las relaciones entre las canciones, los discursos institucionales y las diversas identidades que construyen socialmente docentes y alumnos del caso estudiado, a la luz de las demandas del sistema macro social.	Canción como discurso en contexto social Análisis macro social Proceso de construcción identitaria	- Entrevistas a directora y personal docente - Grupo focal con personal auxiliar -Análisis de documentos orientadores - Triangulación de la información	Resumen Hoja de vida Protocolo de entrevista en profundidad a directora Protocolo de grupo focal docentes Protocolo de grupo focal personal auxiliar Fichas de matrícula

4.2. ¿Por qué ella y no otra? Justificación del caso estudiado

El lugar donde se realice la investigación es central. Seleccionar la institución constituye una decisión importante. En este marco se propuso identificar una institución educativa “típica”, que represente a muchas otras a nivel de servicios educativos, usuarios y extensión institucional. A su vez, no debía contar con una propuesta

educativa alternativa. Se optó por una institución educativa del sector público⁷⁶, el más representativo del nivel, y el que atiende al grupo mayoritario de niños⁷⁷. Al iniciarse el estudio, en el año 2010, se identificaron los rasgos que definían a una institución educativa con estas características. Se entrevistó a la entonces Directora de Educación Inicial en funciones, profesora Emma Rosa Aguirre Fortunic, quien la definió como “una institución que funciona en dos turnos y tiene entre tres y cuatro aulas”. Posteriormente, este testimonio fue ratificado con la información estadística adjunta, elaborada en función del número de docentes y directivos con aula a cargo, como el mejor indicador para estimar el número de aulas de educación inicial existentes.

Tabla 9

Ministerio de Educación (2010). Docentes y directivos de educación inicial con aula a cargo. Lima: Unidad de Estadística Educativa-Estadísticas Básicas.

UGEL	Tipo de gestión		TOTAL
	Privada	Pública	
UGEL 01 San Juan de Miraflores	945	1,800	2,745
UGEL 02 Rímac	937	1,963	2,900
UGEL 03 Breña	813	1,817	2,630
UGEL 04 Comas	765	1,306	2,071
UGEL 05 San Juan de Lurigancho	785	1,222	2,007
UGEL 06 Ate	627	1,954	2,581
UGEL 07 San Borja	700	2,228	2,928
Total Lima Metropolitana	5,572	12,290	17,862

Como se aprecia, las instituciones de gestión pública concentraban la mayor cantidad de personal docente y directivo a nivel de Lima Metropolitana. La Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL⁷⁸ 5, correspondiente a San Juan de Lurigancho, mantiene la misma tendencia.

Un segundo criterio fue el número de instituciones educativas escolarizadas según el tipo de gestión a nivel de las cinco UGELs pertenecientes a la Dirección Educativa Regional de Lima Metropolitana.

⁷⁶ Más de las dos terceras partes (77%) de niños el Lima asiste a centros de educación inicial públicos, situados fundamentalmente en áreas urbanas. (Benavides, Ponce, & Mena, 2011, pág. 62).

⁷⁷ Recuérdese que 78.8% de niños vive en condiciones de pobreza (PNAIA, 2012, pág. 13)

⁷⁸ La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) es una instancia pública de ejecución educativa descentralizada. Es responsable del desarrollo y administración de la educación y se organiza en función de criterios territoriales.

Tabla 10

Ministerio de Educación (2010). Instituciones Educativas Escolarizadas de Educación Inicial. Lima: Unidad de Estadística Educativa-Estadísticas Básicas.

UGEL	Tipo de gestión		TOTAL
	Privada	Pública	
UGEL 01 SAN JUAN DE MIRAFLORES	174	632	806
UGEL 02 RIMAC	144	811	955
UGEL 03 BREÑA	107	564	671
UGEL 04 COMAS	141	551	692
UGEL 05 SAN JUAN DE LURIGANCHO	135	428	563
UGEL 06 ATE	134	597	731
UGEL 07 SAN BORJA	87	635	722
TOTAL LIMA METROPOLITANA	922	4,218	5,140

La información brindada por el Ministerio de Educación corrobora que a nivel de Lima Metropolitana, la mayor parte de las instituciones educativas del nivel educación inicial son de gestión pública, siendo a su vez un rasgo que también comparte la UGEL N° 05. Este dato el compromiso del estado peruano por ofrecer el acceso a la educación inicial del grupo mayoritario y más vulnerable de Lima.

Se solicitó información acerca del número de aulas promedio por institución educativa función del número de docentes promedio. Se obtuvo un promedio de 3.5 aulas, es decir 04 aulas por institución educativa, cifra coincidente con la registrada en la UGEL N° 05 de San Juan de Lurigancho.

Tabla 11

Ministerio de Educación (2010). Promedio de aulas de educación inicial escolarizadas por institución educativa y UGEL, a nivel de Lima Metropolitana. Lima: Unidad de Estadística Educativa-Estadísticas Básicas.

UGEL	Tipo de gestión		TOTAL
	Privada	Pública	
UGEL 01 SAN JUAN DE MIRAFLORES	5	3	3
UGEL 02 RIMAC	7	2	3
UGEL 03 BREÑA	8	3	4
UGEL 04 COMAS	5	2	3
UGEL 05 SAN JUAN DE LURIGANCHO	6	3	4
UGEL 06 ATE	5	3	4
UGEL 07 SAN BORJA	8	4	4
TOTAL LIMA METROPOLITANA	6.0	2.9	3.5

De esta manera, se seleccionó una institución educativa pública de educación inicial perteneciente a la UGEL N° 05.

Considerando que una variable que podía interferir en la interpretación de resultados era la participación docente en programas de capacitación, se descartó el turno tarde debido a que el personal docente participaba del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y el Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA). Se seleccionó exclusivamente el turno mañana, que atendía a 108 niños de tres a cinco años organizados en 04 aulas (de tres, cuatro y dos secciones de cinco años). Además contaba con 04 docentes, 04 auxiliares de educación inicial y una directora, todas ellas seleccionadas y contratadas según los criterios y salarios asignados por el estado. A nivel curricular, la institución se rige por el Diseño Curricular Nacional. En cuanto a la modalidad de ingreso, de manera similar a otras instituciones educativas públicas, los niños postulan e ingresan de acuerdo a las vacantes disponibles.

Un último criterio para seleccionar la muestra, fue que la institución acepte la realización del estudio. El otorgamiento del permiso institucional se gestionó por motivos éticos y técnicos en tanto las instituciones materia de estudio deben conocer y aceptar las condiciones para participar del estudio. Primero se coordinó con la directora y se convocó a una reunión para presentar el proyecto a todo el personal docente y no docente. Para ello se elaboró un Resumen del Plan de Tesis, donde se explicaron los propósitos y requerimientos del estudio, y se absolvieron las interrogantes de las docentes y del personal auxiliar.

4.3. Interacciones en la mira: Observar y estar en todo ...

Como sostiene Stake (2010), mediante la observación se accede directamente a lo que ocurre constatando “in situ” información útil y abundante para responder a la pregunta de investigación “the eyes see a lot (and misses a lot), simultaneously noting who, what, when, where and why and particularly relating them to the story or assertions forthcoming- that is, to the research question”⁷⁹ (Stake, 2010, p. 90). A

⁷⁹ “Los ojos ven mucho (y obvian mucho), de manera simultánea, hacen notar quién, qué, cuándo, dónde, y porqué, relacionando estas, con la historia o las afirmaciones que se buscan (probar), esto es, (respondiendo) a la pregunta de investigación” (traducción libre).

decir de Creswell (2008) se trata de un recurso válido que brinda información de primera mano. La observación permite acotar los datos que se recogen, posibilitando el registro organizado de los mismos, su sistematización, y en tanto tal, favorece la descripción del proceso, al profundizar en el análisis crítico, y elaborar conocimiento. Las prácticas educativas pueden ser entendidas como narrativas, y en esta medida, la técnica de observación directa, no estructurada, y su ulterior transcripción en registros posibilitaban descripciones e inferencias narrativas que favorecen la comprensión. Teniendo esto en mente, se seleccionó la observación cercana e intencionada de la práctica educativa cotidiana, sobre la que no hubo control de parte de la responsable del estudio.

Recogiendo el aporte de Stake (2010) “the first responsibility of the observer is to know what is happening, to see it, to hear it, to try to make sense of it. That is more important than getting the perfect note or quote”⁸⁰ se trató de obtener ante todo una información real, que dé cuenta de lo que efectivamente ocurre, para comprenderlo. De otro lado, Cameron (2001) destaca lo que ella denomina la paradoja del observador, esto es observar cómo se comporta la gente cuando no es observada. En este sentido, se procuró la toma de datos “naturales”, en oposición a datos contruidos o producto de un laboratorio.

El objeto de observación fueron las prácticas educativas realizadas por las docentes y los niños en la institución educativa. Las observaciones se extendieron hasta ubicar determinados patrones recurrentes que ayudaran a explicar el uso en contexto de las canciones y el proceso de construcción de identidades de docentes y alumnos. Se empleó el criterio de saturación aludido por Creswell (2008), Calsamiglia & Tuson (2008) y Cameron (2001) según el cual se culmina el proceso de recolección de información al constatar que esta no aporta datos nuevos.

Las unidades de análisis de las observaciones fueron jornadas completas, es decir, se observó la rutina diaria de cada una de las cuatro docentes en la institución, desde el inicio hasta la conclusión de la jornada, y, hasta que se identificaron

⁸⁰ “la primera responsabilidad del observador es saber que está pasando, verlo, oírlo, y tratar que esto tenga sentido. Esto es más importante que conseguir la anotación o cita perfecta” (traducción libre).

patrones. De este modo, se pudo apreciar diversos momentos del trabajo en aula y el rol que en los procesos de construcción social de identidades, juegan las canciones.

4.4. Escuchar las diversas voces para comprender: entrevistas, grupos focales, e intercambios con los niños.

Considerando que el estudio indaga en la construcción social de las identidades era preciso remitirse a una técnica que permitiera escuchar las voces de las propias docentes, desde su subjetividad. Para ello fue preciso recurrir a una técnica centrada en el uso del lenguaje desde los protagonistas. Dubar (2002) y Moura (2003), destacan el rol del relato y la biografía como técnicas que perfilan el trabajo identitario, desde la perspectiva del protagonista, siendo la entrevista el potencial modo de concreción “Los relatos de vida no son solamente materiales para el investigador, sino también son producciones de sujetos que se construyen diciéndose” (Dubar, 2002, p. 257). En la misma línea, “A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária”⁸¹ (Moura, 2003, p. 284).

Por estos motivos, se consideró la realización de entrevistas en profundidad a docentes y personal directivo (Anexos 1 y 2), lo que permitió indagar en los elementos constitutivos de la identidad profesional. Las entrevistas se constituyeron en un recurso de singular riqueza no solo para quien investigaba, sino también, de modo indirecto, fueron provechosas para activar memorias y reflexiones en las propias protagonistas.

De modo complementario, y a fin de recoger las percepciones de las diversas integrantes de la institución, el estudio consideró la realización de un grupo focal (Anexo 3) con el personal que apoya a las docentes en el aula, denominado también personal auxiliar, las que con frecuencia asumen diversas funciones docentes tales como dirigir actividades, enseñar canciones, conducir al grupo, en ausencia o ante la solicitud de la docente.

Del mismo modo, el presente es también un estudio de la niñez, en el que el niño es considerado como un sujeto activo que trasmite cultura y en tanto tal puede

⁸¹ “La biografía al tornarse discurso narrado por el sujeto autor y protagonista, instaura siempre un campo de renegociación y reinvenición identitaria” (traducción libre).

contribuir activamente a la construcción de su vida y las de otros (Ames, Rojas, & Portugal, 2010). Así, la investigación trató de recoger la experiencia subjetiva de los niños, desde su propia percepción la cual fue registrada, en las diversas notas de campo producto de las interacciones sostenidas con ellos espacios no estructurados (transiciones, recreos, entre otros), donde con frecuencia interpelaban a la investigadora. Dichos momentos, en los cuales los niños tomaban la iniciativa de las acciones, fueron ricos para escuchar sus percepciones, inclusive sobre el sentido del propio estudio y así, “evaluar” la función de la propia investigadora.

Desde esta apertura fue posible investigar con la participación de los niños, en la convicción que ellos pueden y deben tener un rol activo en los estudios que los toman como actores “children should be engaged as participants in research process”⁸² (Gallacher & Gallacher, 2008).

4.5. Registrando y organizando lo vivido para no perderlo.

El trabajo de campo y la correspondiente recolección de datos se desarrollaron entre los meses de julio a diciembre del año 2011. Tomando en cuenta que las canciones podían guardar relación con el calendario cívico, y a fin de poder contar con información confiable, en principio, se consideró la realización de una ronda mensual por aula, en cuatro meses distintos. Asimismo, con el propósito que los resultados no sean atribuibles a rituales propios de determinados días, se visitó cada aula en un día diferente. De este modo, cada docente recibió un total de tres visitas en días y meses diferentes, evitando la saturación de las personas observadas. En total, considerando exclusivamente las observaciones en aula, se realizaron 12 visitas a las cuatro docentes de la institución con una duración promedio de cuatro horas y media, las que sumadas superan las cincuenta horas de observación.

Con el propósito de mantener un registro detallado del trabajo de campo realizado se organizó un archivo asignándose códigos a cada una de las acciones realizadas. Se hizo lo propio con las docentes, y los niños a fin de proteger la confidencialidad de la información (Anexo 4).

⁸² “Los niños deben ser involucrados como participantes en el proceso de investigación”(traducción libre).

La transcripción de la información fue un aspecto clave “without a *transcript* – a written/graphic representation- talk is imposible to analyse systematically”⁸³ (Cameron, 2001, p. 31). La transcripción constituyó el primer paso para analizar e interpretar la información. En todo momento se trató de copiar textualmente lo dicho “sin editarlo”. Se copiaron de la manera más fiel posible las repeticiones, sonidos, entonación, énfasis, entre otros. En suma, en concordancia con Cameron (2001), se procuró transcribir el sentido real de habla, en tanto la prosodia y elementos paralingüísticos son tan importantes como las palabras.

Toda la información fue transcrita en una bitácora de trabajo de campo que recogió textualmente lo acontecido en el aula. Las notas de campo se organizaron considerando el lugar, fecha, y tiempo dedicado a la observación así como detalles de lo que transcurría en la situación observada (impresiones, olores, sonidos, posturas corporales, gestos, entre otros). De este modo, se dispuso de registros narrativos que trataron de reflejar las descripciones de los hechos, la atmósfera de las interacciones y los comentarios e impresiones que suscitaba en la responsable del estudio (Berg, 2006). Se previó el almacenaje de la información en registro auditivo para conservar la fidelidad de las ocurrencias y atender a detalles específicos vinculados a la dicción, el nivel de seguridad en la emisión de los mensajes, y todos los elementos paralingüísticos que se dieron durante los intercambios entre docentes y alumnos.

De modo complementario, se previó un registro fotográfico el cual se realizó una vez concluidas las observaciones, entrevistas y grupo focal. Se tomó esta decisión para evitar interferir en la dinámica institucional. La rutina institucional es testimoniada en fotos que reflejan rituales en los que participa toda la institución (formación de los días lunes). La dinámica del aula fue registrada desde el exterior de las mismas, sin que las docentes ni los niños adviertan el momento, para que reflejen de mejor manera lo que realmente acontecía. Esto constituye parte de las evidencias recogidas del trabajo de campo.

Al concluir la investigación, los resultados se presentaron a la institución analizada para efectos de transparencia de la misma y recojo de las percepciones de los protagonistas.

⁸³ “Es imposible analizar sistemáticamente el habla, sin una transcripción – escrita o gráfica–” (traducción libre)

4.6. Las canciones al descubierto: el registro de canciones.

Si bien las canciones eran parte de las narrativas registradas durante las observaciones, era necesario contar con un repertorio específico de las canciones que posibilite un análisis más organizado. Concluidas las observaciones en aulas y contando con los registros correspondientes, se procedió, en primer lugar, a identificar cada canción con un nombre, generalmente se asumió la forma en la que era reconocida por los niños. Cuando no se tuvo esta referencia, se le atribuyó arbitrariamente un nombre compatible con el texto de cada canción.

Ante la ausencia de una nomenclatura estandarizada para clasificar canciones, se tomó la decisión de establecer una clasificación propia. Para este fin y siguiendo a Holliday (2002), se organizó un corpus de canciones, en función a temas emergentes, fruto del encuentro entre la data coleccionada y la investigadora. Sin lugar a dudas una referencia básica constituyó el momento y función que cumplía la canción en la práctica educativa. Se empleó también la categorización por significados sugerida por Richards (2009), las cuales responden a la similitud de contenidos que abordan las canciones. De esta manera se obtuvo un listado de canciones organizadas en once categorías emergentes, algunas de las cuales consideran subcategorías (Anexo 5). En concordancia con Geijsel.; Slegers & van den Berg (1999), se siguió el criterio de intersubjetividad dialógica, al trabajarse con categorías que fueron validadas por el equipo asesor del estudio, tanto como por otras profesionales participantes de eventos nacionales e internacionales donde se socializaron dichas categorías emergentes.

Con esta información se organizó un primer repertorio institucional que registra el texto de las canciones, según categorías y variaciones textuales. Para facilitar el análisis se asignó un número a cada canción (Anexo 6).

Estos listados eran útiles, pero no suficientes. Era preciso registrar cuándo se cantaban las canciones, las aulas y la frecuencia. Esto fue materia de una matriz en la que se registraron las canciones organizadas alfabéticamente, según su incidencia y frecuencia (Anexo 7). Finalmente se elaboró un repertorio describiendo la distribución de canciones, según categorías, incidencia y frecuencia (Anexo 8).

De esta manera se dispuso de un registro que desde diversos criterios permitiera ubicar las canciones y facilitar los procesos de análisis.

4.7. Iluminando las sombras y buscando sentidos: los criterios de análisis.

La interpretación se inspira en el Modelo Tridimensional de Fairclough (1993), como un medio interdisciplinar útil que permite analizar la forma en que las representaciones sociales son naturalizadas y legitimadas en el discurso y las consecuencias, así como las posiciones sociales de quienes se apropian de estos discursos y su función en los procesos de construcción de identidades (Grad & Martín Rojo, 2008). Siguiendo a van Dijk (1997, 2009), la interpretación de los resultados recoge aportes de otros métodos de análisis, que permitan profundizar en una interacción contextualizada social, cultural, histórica y políticamente.

Considerando que la intertextualidad es un aspecto central, y ubicando los textos en interacción los análisis se desarrollan en función de las once categorías de canciones establecidas. Ningún nivel de análisis toma la canción como objeto aislado, sino siempre en diálogo con el contexto.

Según el ACD y en concordancia con la información presentada en el Capítulo 2, el punto de partida es el análisis lingüístico formal manifestado en el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual. De este modo, se analizan tanto aspectos vinculados con la producción y la interpretación, como propiedades formales del texto de las canciones. Luego se analiza la coherencia del discurso en el contexto institucional y de aula y en ella la intertextualidad, haciendo referencia al control, selección y distribución de la producción discursiva identificando el tejido de ‘cadenas intertextuales’ que forman eslabones de significados. A su vez comprende el análisis de la discursividad así como el contexto discursivo.

El último nivel de análisis relaciona las canciones y construcción social de identidades con los propósitos educativos y expectativas sociales. Este nivel de análisis profundiza en la ideología. Las canciones entran en diálogo con las entrevistas en profundidad, el grupo focal y posición de los niños recogidas durante el trabajo de campo. Se identifican los rasgos de las identidades docentes y estudiantiles que se forman, la naturalización de estas identidades y las prácticas sociales que las promueven.

4.8. Encaminando los resultados hacia la objetividad.

La data recogida se analiza triangulando la información obtenida de las diversas fuentes. Se trata de contrastar las observaciones (canciones, palabras, frases y patrones de conducta), con las percepciones y la documentación disponible de modo que se constituyan como evidencias que den cuenta de los significados que se repiten de manera reiterada. Como bien señala Stake (2010), la triangulación es una forma de confirmación y validación “we triangulate to increase the confidence that we will have in our evidence”⁸⁴.

Como propósito la triangulación procura aumentar el grado de validez y credibilidad de la información y dar consistencia teórica a las conclusiones del estudio (Haas, 2005). El análisis de los datos trabaja la información en “hallazgos del estudio”. Este proceso apuntó a comprender e interpretar cómo a partir de los datos recogidos se “tejían” explicaciones de lo que transcurría, contrastando este acercamiento empírico, con el marco teórico que lo encuadra.

Como refieren Okudas & Gómez-Restrepo (2005), la triangulación en primer lugar siguió el propósito de identificar patrones de convergencia. Del mismo modo, se realizó una triangulación de métodos, confrontando las doce observaciones con la información obtenida en las cuatro entrevistas en profundidad, y el grupo focal realizado con el personal de auxiliares. También se incluyó el análisis de las nueve hojas de vida y las ciento doce fichas de matrícula. Estas últimas fueron útiles para situar la realidad de docentes y niños.

Asimismo, se realizó una triangulación de datos, verificando y comparando la información obtenida en las diferentes observaciones, tanto como entre estas, con las entrevistas en profundidad y el grupo focal desarrollado con las auxiliares.

De modo complementario se realizó una triangulación ambiental, al haberse realizado observaciones en diferentes lugares (aula, patio, e inclusiva una salida a la comunidad); horarios (desde el inicio hasta el final de la jornada); y en diferentes meses del año. Todo ello ha permitido determinar en qué medida el tiempo y el lugar influyen en los datos obtenidos.

⁸⁴ “Triangulamos para aumentar la confianza que tendremos en nuestra evidencia” (traducción libre).

Adicionalmente el Análisis crítico del Discurso (ACD), reúne en sí mismo una suerte de triangulación al confrontar los datos desde el análisis textual, el análisis de la práctica discursiva a nivel microsocial y el impacto a nivel macrosocial.

De esta manera, se ha ejecutado una triangulación multimétodos a fin de otorgar más confiabilidad a la data, reducir sesgos y dotar de mayor validez a los hallazgos.

Para asegurar el rigor en la investigación cualitativa se propusieron los criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Krefting, 1999). La veracidad se asocia con la confidencialidad de los hallazgos, para ello el nombre de la institución, tanto como el de los protagonistas ha sido cambiado para proteger sus identidades. La credibilidad está dada por la diversidad de fuentes de información. La validez también recae en la revisión de pares realizada (Burke, 1999). Para este efecto se contó con el apoyo de Dra. Jessica Vargas, y Mag. Guadalupe Suárez Profesoras Asociadas del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ambas analizaron la matriz de consistencia interna, así como los protocolos de las entrevistas en profundidad y del grupo focal⁸⁵. Al no haberse utilizado un instrumento específico para las observaciones, no fue necesario considerar una validación en este campo. Al respecto Creswell (2008), las asume como procedimientos estandarizados para recolectar información directa. Es más posteriormente refiere que debe contener notas descriptivas, y notas reflexivas que registren las intuiciones, comentarios e impresiones del observador (Creswell, 2014). Todas estas previsiones han sido consideradas y descritas en la parte correspondiente.

El criterio de aplicabilidad, se atendió a través de la adecuada selección del caso, lo cual en alguna medida posibilita una suerte de generalización de los hallazgos en entornos similares. La consistencia de la información se vinculó con el hecho que los informantes son los propios actores en la realidad institucional. Toda la información recogida fue fidedigna de lo que realmente transcurrió en la institución.

⁸⁵ Dra. Jessica Vargas cuenta con un Doctorado en Ciencias Psicológicas y de la Educación por la Universite Libre de Bruxelles, Bélgica, es especialista en educación inicial y ha desarrollado una investigación doctoral que implicó manejo de instrumentos y técnicas de acopio de información diversas. Mag. Guadalupe Suárez, cuenta con una Maestría en Planificación de la Educación por la PUCP y tiene amplia experiencia en elaboración de instrumentos de investigación. Ambas sugirieron pequeños reajustes a los protocolos de entrevista y grupo focal, los que fueron incorporados.

Por último la neutralidad, alude a la capacidad del estudio de evitar sesgos. Si bien es cierto que siempre existe un nivel de posicionamiento del responsable del estudio, se consideró la triangulación de diversas fuentes y de diversos métodos para reducir el sesgo interpretativo. El propio hecho de socializar los resultados con las protagonistas de la institución comparte este mismo propósito.

4.9. Se abre el telón: el escenario institucional.

4.9.1. San Juan de Lurigancho y la institución educativa estudiada, una mirada al Perú que encierran.

El estudio se planteó en una institución educativa del distrito San Juan de Lurigancho, el más poblado y complejo de la ciudad de Lima. Según información registrada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), la población del distrito al 2013 alcanza un millón cuarenta y siete mil setecientos veinte cinco habitantes (INEI, 2013, p.3), lo que equivale a decir que esta supera la población de los seis distritos pertenecientes a la Provincia Constitucional del Callao. Asimismo, la misma fuente refiere que el distrito de San Juan de Lurigancho concentra más población que algunas regiones tales como Loreto, Huánuco, San Martín, Ica, entre otros (INEI, 2013, p.3).

A decir de Laguna (2011) el sector de Lima Este, al cual corresponde este distrito, concentra el nivel más alto de migración interna⁸⁶. Este autor reseña que durante el período 2002-2007 se registró un total de cuarenta mil trescientos sesenta i cinco habitantes (Laguna, 2011, p.118) lo que lleva a asumir que el distrito refleja una “nueva realidad y nuevos desafíos que obligan ineludiblemente a una transdisciplinariedad”, (Max Neef, 1986, p. 24).

Según consta en la web de la Municipalidad de San Juan de Lurigancho, este distrito constituye “la nueva ciudad de Lima“, cuya extensión total distrital alcanza los 131.25 km cuadrados. Se trata de una zona de micro cuencas, suelos pobres de material erosionado y meteorizado. La quebrada de Canto Grande se ubica en la margen derecho del valle bajo del río Rímac, es un distrito próximo a Lima Cercado⁸⁷.

⁸⁶ La migración urbana formal e informal se concentra justo en el sector Lima Este (Laguna P., 2011, pág. 114).

⁸⁷ Por su altitud la quebrada de Canto Grande presenta dos regiones ecológicas: Costa o Chala (desde 190 hasta los 500 metros) y Yunga (desde 500 hasta 2200 metros). Por el norte limita con el distrito de

Su proceso de crecimiento se inició hace cincuenta años con la formación de la Urbanización Zárate (Municipalidad de San Juan de Lurigancho, 2012). Geográficamente el distrito se ubica en el sector Lima Este (Laguna, 2011, p. 109).

Como antecedentes históricos, el portal municipal relata que las primeras evidencias de vida humana en dicho distrito, datan de nueve mil años antes de Cristo. Asimismo, refiere que desde mediados del Siglo XVI, el distrito fue ocupado por encomenderos españoles, pioneros de la conformación de haciendas.

A nivel educativo, según datos consignados en la web de la UGEL 05, la mayor concentración de servicios educativos es ofrecida por instituciones públicas. El total de servicios educativos registrado al 2013, es 254,575 entre instituciones de educación básica regular, centros educativos de educación básica alternativa, centros de educación técnico productiva de la educación básica, y centros de educación básica especial. Del total de estos servicios 149,635 (58.77%) son instituciones públicas, frente a 104,940 (41.22%) instituciones privadas. Según la información consignada en la web de la UGEL N° 5, los servicios educativos de educación inicial se encuentran en expansión.

Tabla 12

La educación inicial en cifras en San Juan de Lurigancho. Elaboración propia.

	2012	2013
Instituciones educativas Públicas	131	137
Instituciones Educativas privadas	450	457
Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI)	No hay data	483
Población atendida en instituciones educativas públicas	23525	26279
Población atendida en instituciones educativas privadas	17438	23759
Población atendida en PRONOEI	No hay data	7785

Como muestra la Tabla 12 el servicio educativo tiene una tendencia ascendente y aún cuando el servicio privado ha tenido un crecimiento exponencial en

San Antonio (Provincia de Huarochirí) por el Este limita con la misma provincia y con el distrito de Lurigancho, Chosica; por el Sur limita con los distritos El Agustino y Lima Cercado y por el oeste con los distritos Rímac, Independencia, Comas y Carabaylo.

estos últimos años, la cobertura de atención sigue siendo menor a la que atiende el sector público. En total son 1077 instituciones las que en el año 2013 otorgaron servicios en el nivel educación inicial. La gran concentración de servicios es a través de jardines de infancia, el grupo minoritario de niños es atendido mediante PRONOEIs⁸⁸.

Con estos criterios se seleccionó este distrito por constituir una realidad desafiante, compleja y en expansión, que constituye un reto y que exige una mirada transdisciplinar.

4.9.2. ...Y con ustedes: ...los actores.

Al ser preciso contextualizar la realidad de los actores docentes y los niños, se buscó fuentes que brinden una información básica de sus características. En el caso de los niños, se tomó como referente la Ficha de matrícula⁸⁹ (Anexo 8). Para recoger la información de las docentes, y del personal auxiliar se elaboró una encuesta denominada Resumen Hoja de Vida Personal (Anexo 9). Así se obtuvo la información básica del personal de la institución, directora, docentes y personal auxiliar.

En la institución laboran un total de 09 personas siguiendo la siguiente distribución 04 docentes, 04 auxiliares y una directora. Ni la profesora de inglés, ni el profesor de danzas folklóricas están considerados en el presente estudio, porque ambos son eventuales.

La mayor parte del personal de la institución es de provincias (66%), Cajamarca, Junín, Huaraz, Lambayeque, Lima Provincias. Un porcentaje similar reside fuera de San Juan de Lurigancho (Lurigancho, Lince, San Martín de Porres), se infiere que esto supone alrededor de hora y media de traslado. Coincidiendo con los hallazgos de De Araujo (2003), la totalidad de docentes son mujeres⁹⁰, mayormente están casadas.

⁸⁸ Programas No Escolarizados de Educación Inicial

⁸⁹ La ficha de matrícula es un instrumento distribuido por el Ministerio de Educación el cual recaba información básica del niño y su familia: fecha y lugar de nacimiento de él y de sus padres, número de hijos, nivel de instrucción de los padres, ocupación, religión, entre otros. Es un documento obligatorio que debe ser llenado por las docentes en función de los testimonios de los padres de familia o responsables del niño.

⁹⁰ Según el MED, a nivel de Lima Metropolitana son 20,780 las docentes que se desempeñan en este nivel.

En cuanto a la edad, hay equilibrio entre los diversos grupos lo cual puede ser beneficioso pues compensa innovación y entusiasmo, con experiencia. Existe una ligera concentración en el grupo de adultez media (31-40 años), seguido por el de adultez joven (20 a 30 años). En los rangos superiores de edad (41- 50 años; y 51 a 60 años) solo existe una persona por categoría, en un caso es la directora y en el otro una profesora.

Al 2010, la mayor parte tenía entre 04 y 07 años en la institución, y en menor proporción se encontraba el personal con poca permanencia en la institución educativa (01 a 03 años) cabe destacar que en ningún caso se trataba de personal nuevo. Esto da cuenta que tienen una experiencia de trabajo mantenida en un tiempo.

Respecto a su formación profesional. La totalidad del personal de la institución (docentes y personal auxiliar y directora), son docentes tituladas, en su mayoría egresadas de Institutos Superiores Pedagógicos, con ello se revela que el grupo de auxiliares está subempleado. Esto se explica por la escasez de plazas docentes, frente a ello muchas profesionales optan por trabajar como auxiliares, lo cual supone un menor ingreso económico y probablemente una vivencia minusvalorada de la profesión. Al realizar el estudio ninguna docentes se encontraba cursando estudios de posgrado o especialización.

En relación a los niños que asisten al jardín se constató que la mayor parte de ellos (86%) procede de Lima Metropolitana, por lo general se trata de niños nacidos en el mismo distrito de San Juan de Lurigancho (35%), o distritos próximos a este, como Lima Cercado (30%), El Agustino (11 %), Rímac (10%), San Martín de Porres (7%).

Muchos niños proceden de otras regiones, como Pasco y Lima provincias (21%), Junín (14%), Huánuco, San Martín, Puno y Lambayeque con 7% de niños respectivamente.

La tercera parte del total de niños es hijo único (29%), y tiene uno o dos hermanos (22y 24% respectivamente). En general se trata de familias cortas.

La mayor parte de las madres son jóvenes, entre los 21-30 años (50%), sólo se registra un caso de una madre menor de 20 años. Las madres adultas de mediana edad (31 a 40 años) ascienden al 36%, mientras las madres mayores de 40 años representan

en conjunto el grupo minoritario (10%). Aun así, es probable que algunas de estas madres hayan sido madres adolescentes en su momento, aspecto también destacado por algunas docentes.

En relación a los padres la incidencia registra una mayor distribución de frecuencias en relación a la edad de ellos. El grupo mayoritario de padres oscila en la adultez media (31 a 40 años), alcanzando un total de 35%; seguido de los padres jóvenes de 21 a 30 años (33%); el 19% de ellos se ubica en la madurez adulta (41-50 años de edad) y con menor incidencia se ubican padres mayores de 50 años (6%); e inclusive mayores de 60 años (1%). Solo en un caso se registra un padre menor de 20 años de edad.

En relación a la procedencia de las madres, la mayor parte de ellas (53%) son nacidas en diversas regiones del país. Generalmente proceden de Ayacucho, Cusco, Huánuco, Pasco y La Libertad, no obstante, su procedencia es diversa: Amazonas, Apurímac, Cajamarca, Huancavelica, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima Provincias, Puno, Piura, San Martín. Esta misma diversidad regional se aprecia en los padres (63%) los cuales mayormente proceden de Ayacucho, Huánuco y Pasco, y Ancash. Este hecho permite constatar que los niños que asisten a esta institución educativa en su mayoría son migrantes de segunda generación, pero a la vez da cuenta de la riqueza cultural que ofrece la diversidad de ámbitos de procedencia familiar.

En cuanto al nivel de instrucción de las madres, el grupo mayoritario de ellas cuenta con secundaria completa (53%), el 17% con primaria completa, 13% con secundaria incompleta y el 06% ha concluido estudios de nivel superior. De otro lado, 71% de los padres de familia ha concluido sus estudios secundarios, 06% de ellos ha concluido su educación primaria, y 05% tiene estudios superiores concluidos. Este dato da cuenta de la inequidad de género pues revela que los hombres son los que con mayor frecuencia acceden a la educación básica.

En relación al tema laboral, existe una gran concentración de madres (81%) que declaran ser amas de casa o que por lo menos no tendrían un empleo que les demande horarios de trabajo, es probable que algunas de ellas contribuyan con la economía familiar realizando trabajos eventuales dentro o fuera del hogar. Adicionalmente, el 06 % de ellas declaró tener un trabajo independiente, y 07%

manifestó otras actividades como comercio, costurera, cobradora o empleada del hogar. Del mismo modo, los padres en un 44% declararon ser obreros, algunos de ellos moto taxistas (11%) y 08%, refirieron ser comerciantes. Luego se aprecian en menor medida una amplia diversidad de ocupaciones: mecánico, sastre, carpintero, electricista, cocinero, policía, artesano, cobrador, vigilante, estibador, economista y empleado.

Por último, de modo mayoritario los padres refieren ser católicos (78%), el resto se declaran cristianos, Testigos de Jehová o evangélicos. Cabe destacar que a diferencia de los otros aspectos, este punto registra un 10% de omisión de la respuesta, probablemente por lo menos algunos de ellos o son ateos, o agnósticos o profesan una fe alternativa que prefieren mantener en reserva, máxime cuando aun siendo una institución educativa pública, lleva el nombre de una virgen.

Como se aprecia, la información da cuenta de una realidad compleja y diversa, desafiante pero que presenta una riqueza en su diversidad ofreciendo oportunidades para incluirlas en la propuesta curricular de la institución.

Capítulo 5

“Déjame que te cuente”:

Las canciones, lo que dicen y cómo lo dicen

En concordancia con el marco teórico desarrollado, el presente capítulo retoma los referentes teóricos desarrollados en los capítulos iniciales. El punto de partida es la Pedagogía Crítica la que subraya la importancia del rol de lo político, lo social y lo cultural en la formación de la identidad individual y colectiva, develando la dinámica de poder y control que se mueve al interior de la institución educativa estudiada, en consonancia con el planteamiento de Kincheloe (2008); y Mc Laren & Kincheloe, (2008). A partir de estos análisis se pretende profundizar en el rol de las canciones en los procesos de construcción social de identidades de docentes y niños.

En la medida de lo posible, se distinguen los niveles de análisis propuestos por Fairclough (1993), no obstante, resulta difícil establecer una línea rígida que separe cada nivel de análisis, en la medida que estos niveles se relacionan mutuamente. Según la Concepción Tridimensional del Discurso (Fairclough, 1993), este capítulo analiza el primer nivel el cual se refiere a los textos de las canciones según las categorías emergentes. Asimismo, se procura incluir información sobre el contexto de producción, en diálogo con el contexto social y cultural. Los análisis tratan de mostrar cómo las canciones comparten textos con un contenido común al interior de cada categoría, así como también la concordancia de textos y sentidos, entre categorías. Cabe destacar que aun cuando pueden apreciarse diferencias entre los repertorios de cada docente, gran parte de las canciones son compartidas a nivel institucional. Más

aún, todas las docentes asumen de manera alternada los cantos correspondientes a la formación de los días lunes, momento en el que realizan una ceremonia a nivel institucional en la que izan la bandera y cantan diversas canciones con todos los niños.

Cada acápite empieza con la frase de una canción, lo cual no es un artificio estético. En realidad lo que se pretende es influir en la subjetividad del lector, de modo que los análisis sean leídos a la luz del impacto de las canciones en cada persona.

El análisis motivo de este capítulo profundiza en el texto y considera aspectos tales como la cohesión gramatical, cohesión lineal, coocurrencia así, como las palabras y usos lingüísticos más frecuentes empleados.

5.1. “Latido a latido, te siento conmigo”: Presencia de las canciones en la institución estudiada.

El primer hallazgo se relaciona con la prevalencia de la canción como “el recurso más usado por las educadoras” (Rivero, Villalobos, & Valdeiglesias, 2008, p. 176) y Mendivil L. (2010, 2014a, 2014b). Analizando el Anexo 7, puede constatarse que durante las doce observaciones realizadas a la institución, se compilaron un total de cientoveintidos canciones diferentes las que, en función de su temática, fueron organizadas en once categorías. Dos de estas categorías consideran subcategorías. De un lado, la Categoría I Canciones de rutina-rituales, considera ocho subcategorías: saludo; aseo; asistencia y control del tiempo; días de la semana; orden del aula; despedida; lonchera; y oración. De otro lado, la Categoría VII Aprendizajes Específicos, registran tres subcategorías: animales, naturaleza e inglés.

Para tener una idea del uso se recurrirá a información cuantitativa por ser más útil para este propósito. De esta manera, según consigna el Anexo 7, se constató que en promedio se cantan veinte tres veces por jornada educativa. Esta cantidad oscila entre once y treintaisiete veces por observación. Si se considera las repeticiones, el promedio asciende a veintinueve veces que se canta por día, esto es, entre trece y cincuenta ocasiones en que se entonan mensajes en un lapso de poco más de cuatro horas. Por tanto, en promedio los niños cantan como mínimo ciento quince veces por semana, cuatrocientos sesenta veces por mes y cuatromil ciento cuarenta veces al año.

Este dato demuestra la relevancia de las canciones en la jornada educativa a la par de revelar la recurrencia de mensajes o discursos cantados durante los diferentes momentos del trabajo en aula. Ante esta omnipresencia se justifica la necesidad de analizar este recurso metodológico.

Un segundo indicador se relaciona con la variedad del repertorio cantado. Esto muestra los énfasis discursivos según el tipo de canción. La Figura 2 muestra la distribución de canciones en las once categorías identificadas.

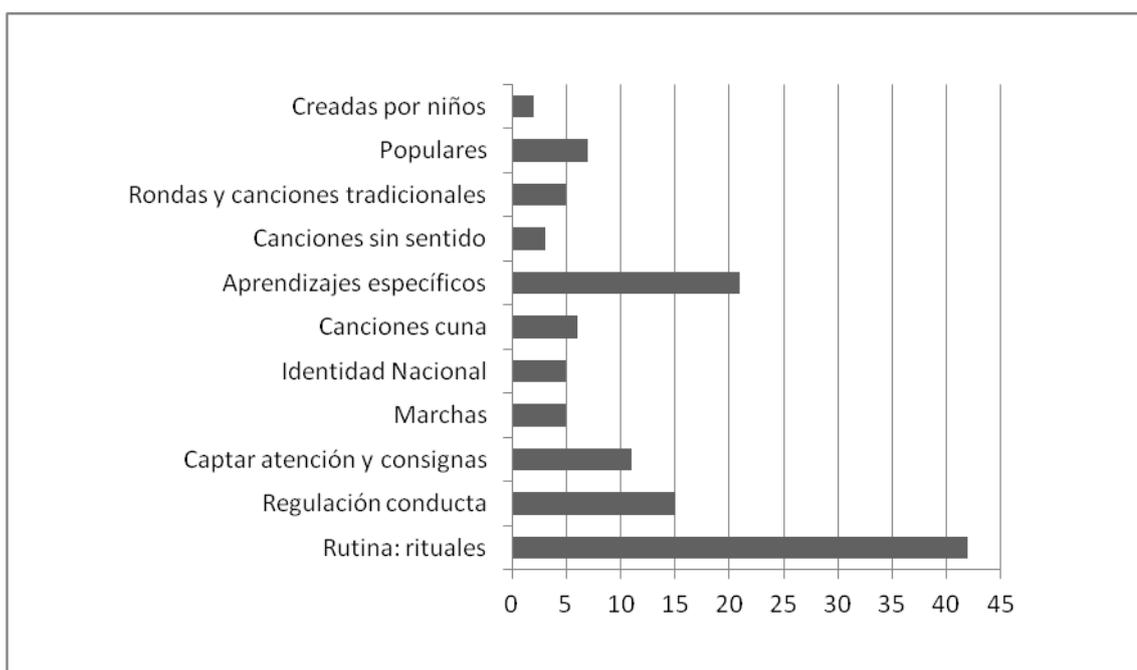


Figura 2. Distribución de canciones según categorías. Elaboración propia.

Como se aprecia, la mayor variedad de canciones se concentra en las canciones que se emplean para las actividades de rutina, las que en total suman cuarenta y dos, esto es comprensible porque esta primera categoría acumula varias subcategorías. Similar es el caso de las canciones que desarrollan aprendizajes específicos que al reunir tres subcategorías suma un total de veintiun canciones. Llama la atención la categoría de canciones para regular la conducta de los niños, la cual de manera independiente concentra quince canciones, cantidad proporcionalmente alta en relación al resto de categorías. En esta misma línea, la categoría de canciones para captar la atención y seguir consignas, registra once canciones, lo que también constituye una alta incidencia. Este primer dato podría dar cuenta de cómo se entiende

el trabajo educativo al interior de la institución: aprendizaje de patrones sociales, modelamiento de conducta, seguimiento de consignas y aprendizajes concretos.

Un análisis más fino puede ser útil para tener una idea y precisar de mejor manera la influencia de cada tipo de canción. La Figura 3 registra la información considerando cada subcategoría, como un tipo específico de canción.

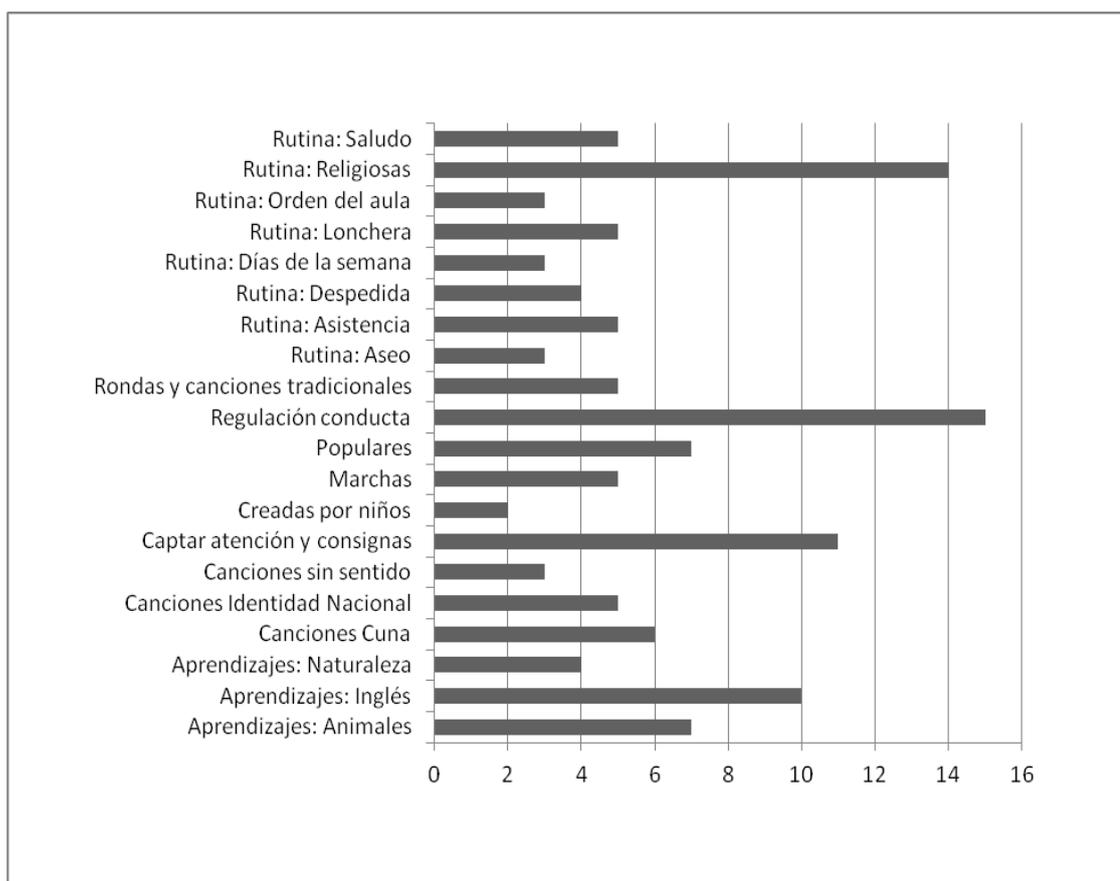


Figura 3. Distribución general según tipos de canciones. Elaboración propia.

Como se aprecia, el mayor número de canciones corresponde a la categoría regulación de conducta la que de manera independiente acumula un total de quince canciones. Con una presencia similar se registran catorce canciones religiosas, y once canciones dirigidas a captar la atención y seguir consignas.

De este modo, las canciones dan cuenta de un uso instrumental, en el que las relaciones de obediencia y poder tienen una presencia importante en la jornada educativa diaria. Estos hallazgos coinciden con los identificados por Fernández (2005) que identificó la presencia de un discurso hegemónico del poder en las canciones infantiles. Desde su concepción, se trata de un discurso conservador que

justifica y adoctrina en los ejes visibles e imprescindibles del poder político. Esto se profundizará al momento de realizar los análisis específicos según cada tipo de canción.

Otro dato revelador es que en casi la totalidad de los casos, se trata de canciones hechas por adultos para niños. De un total de ciento veintidós canciones, sólo dos de ellas fueron producidas por los propios niños. Esto revela la dominancia casi absoluta de la voz adulta, y por contraste, la poca presencia o casi inexistencia de la voz infantil.

5.2. “Y todos los días, y todos los días”: canciones que sostienen la rutina diaria.

Esta categoría inicial alude a las canciones que, como su nombre lo indica responden a la organización de los diferentes momentos del trabajo diario. Se trata de actividades que cotidianamente se realizan con los niños y son necesarias en tanto ayudan no solo a la estructuración del tiempo, organizador básico y de difícil comprensión para el niño en la etapa inicial, sino a su vez, le dan seguridad afectiva al saber la secuencia de actividades diarias, lo cual constituye un soporte importante a nivel emocional y cognitivamente apoya el desarrollo de hábitos y habilidades sociales. Veáse Figura 4.



Figura 4. Canciones de Rutina y subcategorías.

La rutina diaria empieza con el saludo y el orden del aula. Cada mañana los niños ingresan y al iniciar la jornada tienen un momento para realizar una actividad libre en alguna área de trabajo o rincón de juego, a saber: del hogar, cuentos, construcción. Una vez concluida esta actividad, los niños ordenan sus materiales y los regresan al área correspondiente para empezar la actividad del día, la cual se inicia con el saludo que constituye una práctica social de cortesía y reconocimiento del otro.

La subcategoría orden en el aula registra un total de tres canciones, una de las cuales, la canción número 21 “A guardar”, cuenta con tres versiones según puede constatarse y es muy semejante a la canción 22

21. (V-1)

*A guardar, a guardar,
Todo, todo en su lugar*

21. (V-2)

*A guardar, a guardar,
Todos, todos a guardar
A guardar, a guardar,
cada cosa en su lugar*

21. (V3)

*A guardar, A guardar,
Los juguetes, A guardar,
A guardar, A guardar,
Los juguetes, en su lugar*

22.

*Vamos a guardar
A guardar, a guardar
Cada cosa en su lugar*

Estas cuatro versiones comparten no solo el texto, que de por sí es repetitivo al reiterar la misma consigna “a guardar”, “vamos a guardar”. Todas ellas hacen hincapié en que todos los objetos tienen una ubicación específica, estableciéndose una relación de causalidad. Adicionalmente, estas cuatro canciones comparten la misma melodía, lo cual afirma el proceso de memorización de la consigna. Al tratarse de textos breves, son de fácil comprensión. Las canciones registran frases formuladas en modo aseverativo, mensajes puntuales que no dan más opción que seguirlos.

Comparte esta categoría la canción 23 “Ya es hora de guardar”, la cual constituye una traslación textual de la canción “Ilari, lari, larie”⁹¹. Aun cuando se trata de una traslación temática parcial, esta versión mantiene la forma melódica y rítmica de la versión original, adoptando la forma de un préstamo melódico.

⁹¹ Tema musical de un programa televisivo peruano conducido por la animadora brasilera Xuxa.

23.

*Ya es hora, ya es hora
Ya es hora de guardar
Todo, todo en su sitio
Vamos, vamos a guardar
Ilari, lari lari E, O O O
Ilari, lari lari E, O O O
Ilari, lari lari E, O O O
Todo, todo en su sitio
Vamos todos a guardar*

En relación a la subcategoría canciones para el saludo, esta registra un total de cinco canciones.

La canción 39 “¿Cómo están los niños? ¿Cómo están?” presenta dos versiones prácticamente idénticas. La única diferencia entre ambas es que en una de ellas se sustituye la palabra amigo, en lugar de niños, lo cual da un matiz diferente al apelar a una relación de carácter más vincular que acentúa los lazos de afiliación. Cabe agregar que la forma de pregunta y respuesta que asume la canción, enfatiza la interacción y el carácter relacional de la misma. De este modo, conforma un sentido dialógico, de encuentro cotidiano. En esta canción, ante la pregunta de la docente “¿Cómo están amigos/los niños?” Los niños responden “¡Muy Bien!”. De esta manera se va construyendo en el grupo la idea de una institución educativa que procura el bienestar. En paralelo se afirman los roles de la docente y los niños en torno a quién hace las preguntas y quién y qué se responde. En ambas versiones subyace la afirmación de constituir un saludo de amistad, esto es, entre amigos, lo cual es a su vez reafirmado en el trato que reiteradamente dan las docentes a los niños.

De modo complementario, se admite que aunque se trate de amigos, existe la posibilidad de conflicto reflejado en las frases “hacemos lo posible por ser buenos niñitos/amigos”. Con ello se va asociando la idea de construcción de buenos niñitos o buenos amigos en la escuela. El sentido dialógico y relacional se potencia cuando los niños gritan las tres respuestas, todas ellas en un sentido positivo relacionando la escuela como un espacio de acogida y bienestar. La frase “*hacemos lo posible, para ser buenos amigos*”, podría interpretarse como un débil reconocimiento que la institución educativa es un lugar donde se construyen socialmente los “buenos amigos” o los “buenos niñitos”, aun cuando se reconoce que no es tarea fácil. Es decir, en alguna medida se enmascara posibles conflictos y fricciones al interior de la institución.

En términos generales, las cinco canciones ofrecen textos breves de fácil recordación, con repetición de sonidos, frases o palabras como lo muestran los textos de las canciones números 38, 41 y 42

<p>38. <i>Buenos días, buenos días</i> <i>¡Qué lindas maestras!</i> <i>Buenos días, buenos días</i> <i>¡Qué lindos amiguitos!</i> <i>Buenos días, buenos días</i> <i>Mi bello jardín</i></p>	<p>41. <i>Tarara ra, Tarara ra,</i> <i>Tarara ra, Tarara ra,</i> <i>Tarara ra,</i> <i>¿Cómo están amiguitos?</i> <i>¿Cómo están amiguitos?</i></p>	<p>42. <i>Tempranito me levanto</i> <i>y saludo a mis papás</i> <i>Tempranito me levanto</i> <i>y saludo a mis papás</i> <i>Buenos días mamacita,</i> <i>buenos días papacito,</i></p>
--	---	--

Como se aprecia se recurre a la reiteración que otorga cohesión léxica. La mayoría de los casos emplea la repetición y sustitución de términos, recursos cohesivos lexicales y gramaticales, respectivamente. El vocabulario se apoya en el uso de diminutivos para contribuir a crear una sensación de cercanía, y vínculo, probablemente con el propósito de procurar bienestar y seguridad emocional al niño, obedeciendo a un patrón cultural de dirigirse a los niños empleando diminutivos. El hecho de valerse de adjetivos positivos asociados a los personajes o a la propia institución educativa, “lindas maestras”, “lindos amiguitos” y “mi bello jardín” remite una vez más a la escuela como un espacio de armonía. De este modo, se afirma la construcción social de docentes, niños y jardín como sujetos y objetos caracterizados por la belleza.

Tal como sostiene Martínez (2001), la cohesión léxica permite vincular cadenas de significado. Esto es aplicables a esta subcategoría de canciones, en tanto se emplean términos complementarios como amigo, amiguitos, amistad. Por asociación funcional estas palabras forman redes semánticas e incrementan sentidos tal como lo muestran los siguientes fragmentos de las canciones antes citadas

“¿Cómo están, amigos? ¿Cómo están? “este es un saludo de amistad”,
“¡Qué lindos amiguitos!”,
“¿Cómo están amiguitos?”
“y a mis amigos también”

De esta manera, la jornada diaria asume que la institución educativa de inicial es un espacio compartido entre amigos, y por extensión, un espacio esperado y deseable. No obstante, algunas de estas canciones aluden a la estructura jerárquica de la institución educativa marcando distancia y diferencia entre los diversos miembros.

En otras palabras, si bien se asume la amistad, no se reconoce una condición de iguales. En el espacio escolar la jerarquía está claramente establecida: directora-profesora-niños (amigos) según lo evidencia el siguiente fragmento de la canción 42

*Y saludo con respeto
Buenos días directora,
Buenos días profesoras
y a mis amigos también*

Las maestras y la propia acción educativa son presentadas como algo anhelado, el aprendizaje se idealiza. El espacio de socialización ignora o por lo menos aparece sin conflictos. Asimismo, las canciones presentan claramente los roles institucionales formando cadenas de sentido: lindos niños–aprendizaje-estudiar-cantar-bailar-ser agradecido-estar contento y limpiecito; linda maestra-enseña, lo que se refleja en los siguientes textos correspondientes a las canciones números 38, 40, y 42 respectivamente

*“Aprenderé a estudiar, a cantar y a bailar. Gracias maestra por enseñarme muchas cosas”
“Contentos y felices llegamos al jardín”... “¡Qué lindas maestras!”... “mi bello jardín”
“Muy contento y limpiecito yo me voy a mi jardín”*

De esta manera se asume que todos los niños van felices y contentos al jardín de infancia. Por lo general esta acción se ve reforzada con el desplazamiento de las docentes quienes, mientras cantan, invitan a los niños a participar simulando un juego de sorteo. Las mímicas corporales, los gestos de aprobación y las risas que median cada una de las canciones contribuyen a la construcción de la infancia en las instituciones educativas como un período idealizado, que por extensión incluye a las docentes.

Una alusión especial merece la canción 41 donde se aprecia un fragmento en el que no hay coherencia entre las frases

*Contentos les decimos, con todo el corazón
¡Manos arriba!, ¡Brazos cruzados!
¡Guarden sus sillas!, ¡Párense al lado!*

Al emplear la frase “contentos les decimos con todo el corazón” sería esperable que las siguientes frases refieran expresiones de afecto, no obstante, se produce un contrasentido al tratarse de frases que aluden a diversas órdenes naturalizadas, lo que crea una situación ambivalente. En este sentido, la relación

cohesiva entre las proposiciones no obedecería a una secuencia lógica, en tanto no permite establecer relaciones de causalidad. Desde una lógica instrumental es posible que las docentes encuentren que a partir de mecanismos persuasivos mediados por el afecto, pueden encubrirse un conjunto de órdenes, o cuando menos consignas, a seguir.

Aun cuando los rituales se repiten de manera cotidiana, se aprecia que no hay un orden rígido. No obstante, por lo general la oración procede al saludo. Es entonces cuando se cantan las canciones religiosas.

En primer lugar, a diferencia de las otras subcategorías, en este caso la institución cuenta con un amplio repertorio de canciones religiosas. En su totalidad aluden a la religión católica. Al respecto, aun cuando se trata de una institución educativa pública, además de llevar como nombre un código numérico, ostenta el nombre de una Virgen. Esto no es casual, la religión católica en la realidad peruana sigue teniendo una influencia muy grande. Además, como se señaló anteriormente, todas las docentes son católicas. El repertorio considera canciones con cinco temáticas específicas que se muestra en la Tabla 13

Tabla 13

Repertorio de canciones religiosas organizadas por temática.

Temática	Nombre de la canción	Número
Dios	Demos gracias al Señor	24
	El amor de Dios	25
	El granito de mostaza	26
	La creación del mundo	30
	Himno al Señor de los Milagros	28
Jesús	Palomita blanca, palomita azul	32
	Si Jesús te satisface	34
	Tú tienes un amigo que te ama	37
Niño Jesús	Jesusito de mi vida	29
	Somos soldaditos del Niño Jesús	35
Virgen María	El trece de mayo	27
	María tú eres mi madre	31
	Todos los niños cantando vamos	36
Santos	Santa Rosa	33

Como se advierte, la temática más recurrente es la relativa a Dios, que cuenta con un total de cinco canciones, y aun cuando es la más etérea de las categorías, en tanto no hay como materializarla, es la más aludida. En importancia le siguen las canciones que nombran a Jesús, las que en total suman tres canciones.

Adicionalmente, se consideran dos canciones dirigidas al Niño Jesús que brinda muchos más elementos de identificación a los niños.

No menos importantes son las canciones dirigidas a la Virgen María, una de las cuales es una canción bastante antigua⁹².

La temática que registra menos atención es la relativa a los santos. Sólo se ha encontrado una canción dedicada a una santa peruana: Santa Rosa. Esta canción se ha construido en base a una transformación textual y melódica realizada por Alicia Macuri⁹³. Ella toma como referencia el conocido vals “Alma, corazón y vida” del compositor Adrián Flores Albán y a través de un préstamo melódico compone el texto que destaca las características de bondad y pureza de la santa. Llama la atención la estrofa final de la canción 33

*Por tener mucha pureza
Y por ser tan bondadosa
Santa Rosa era la amante del Señor*

De esta manera, como señala Mendivil L. (2014c) se registra un uso lingüístico poco usual mediante el cual se asocia la imagen de pureza y bondad a una amante, que además es santa. En este sentido, la construcción de sentidos no va alineada al uso contextualizado de las palabras aun cuando la real significación de la palabra amante alude a la persona a quien se ama, aunque este no coincida con el uso generalizado en el habla popular.

En relación al texto de las demás canciones religiosas y, de modo similar a la categoría anterior, las canciones comparten el empleo de la reiteración. Por lo general son textos breves de fácil recordación que se repiten varias veces. El uso de los verbos en plural remite a textos que incluyen a todos. Asimismo la frase final de la canción 24 “y tú hermano por qué no cantas las alabanzas a Cristo Salvador” constituye una invocación que exige una respuesta activa del oyente.

⁹² Se trata de la canción española “El trece de mayo”, que evoca la aparición de la Virgen de Fátima en Portugal. No hay data de la fecha de dicha canción pero forma parte del repertorio tradicional católico.

⁹³ Docente y compositora de música para niños cuya producción es muy consumida en sectores populares.

Algunas canciones recurren a la sustitución de términos como enlaces de cohesión gramatical. Por ejemplo la canción 37, parte de la consideración de la persona en singular para evolucionar en un segundo momento hacia el plural. Las canciones 34 y 26, contienen textos que sustituyen acciones. En el caso de la canción 36 se da una sustitución parcial. Adicionalmente, varias de estas canciones recogen la repetición como forma de enunciación predilecta.

37.
Tú tienes un amigo que te ama
Te ama, te ama
Tú tienes un amigo que te ama
Su nombre es Jesús
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor

Tenemos un amigo que nos ama
Nos ama, nos ama
Tenemos un amigo que nos ama
Su nombre es Jesús
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor

34.
Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas , da tres palmas
Un, dos, tres
Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas , da tres palmas
Un, dos, tres
Y mira al que está a tu lado
Y dale un cariñito
Y dile qué lindo eres
Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas, otra vez
Si Jesús te satisface da tres palmas
Un, dos tres
Y mira al que está a tu lado
Y toca su barriguita
Y dile qué lindo eres
Si Jesús te satisface da tres palmas

26.
Si tuviera fe como un granito de mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo le diría a las montañas
¡muévanse, muévanse, muévanse!
Y las montañas se moverán,
se moverán, se moverán

Si tuviera fe como un granito de mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo les diría a mis niñitos
¡ámense, ámense, ámense!
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán

Cabe destacar que las canciones números 26 y 34 implican la realización de acciones vinculares (abrazarse, tocar la barriguita, acariciar), es decir, estas canciones se acompañan de contactos corporales que trascienden la mímica, propiciando un clima particularmente lúdico y acogedor. Aun cuando la canción 26 no alude directamente al contacto corporal, esta ha sido enseñada de modo que los niños

asocien las consignas “¡ámense!” y “se amarán” con acciones tales como darse un abrazo fuerte, esto es alentado por las docentes. La creación de este clima afectivo es fortalecida por el uso del posesivo asociado a diminutivos. De esta manera, mientras se entonan estas canciones, los niños juegan, se ríen, se abrazan fuertemente, asociando el canto a una situación de bienestar afectivo.

La canción 34 no evidencia una clara coherencia lineal dificultando la comprensión de la misma en la medida que contiene una frase que a la letra dice “Si Jesús te satisface” la cual está asociada a la realización de acciones arbitrarias tales como dar tres palmas. Esto no favorece la comprensión del texto, ni el establecimiento de relaciones de causa efecto.

Otras canciones, cuentan con estructuras cortas, de una o como máximo dos estrofas. En el caso de la canción 31, se refleja la tradición católica, según la cual se asocia la figura maternal a la Virgen, la que como madre es símbolo de amor filial e incondicional, bendiciones y protección. Como contenido esta canción comparte la misma temática y el mismo enfoque que la canción 36

31.
*María tú eres mi madre
María tú eres mi amor
María madre mía
Yo te doy mi corazón*

36.
*Todos los niños cantando vamos
A ti María, madre de Dios
Madre del mundo, que ha traído
Mucha ternura podernos dar*

*El mundo entero hoy te aclama
Por tu pureza y tu bondad
Y desde el cielo hoy nos ofreces
Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos
Con alegría y devoción
A ti María, mi madre mía
Que nos proteges de corazón
Que nos proteges con mucho amor*

De otro lado, la canción 27 recuerda la aparición de la Virgen de Fátima en Portugal. La letra refiere que la Virgen “bajó de los cielos”, lugar divino, a la tierra, esto es a “Cova de Iria”, lugar pagano habitado por los mortales pecadores. Este hecho es admitido como una concesión divina lo que da origen a la alabanza

27.

*El 13 de mayo, la Virgen María
Bajó de los cielos a Cova de Iria
Ave, Ave, Ave María (Bis)*

*Los tres pastorcitos, la Madre de Dios,
Les dio el misterio de su corazón
Ave, Ave, Ave María (Bis)*

Particular interés merecen los textos de las canciones números 35 y 32

35.

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

32.

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

Tal como se aprecia en la canción número 35, se recurre a la metáfora del soldado, que por asociación, ofrece resguardo, vigilia, y servicio, pero también como el miembro más débil del ejército una institución jerárquica reconocida por la obediencia absoluta. El texto recurre a la condición de niño, como resultado se desarrollan más elementos de identificación: los niños deben ser como soldaditos, es decir obedientes. En esta misma línea, se halla el ritmo marcial de la canción el cual estimula la realización de acciones con firmeza. El uso de los diminutivos “soldaditos y pequeñitos”, no exhime a los niños de cargar simbólicamente la cruz.

Por su parte la canción 32, como señala Mendívil L. (2014c) merece analizarse al establecer concordancia entre las dos primeras frases y la consecuencia, evidenciando una relación de causa efecto. De esta manera, se presenta un diálogo donde, por un lado, un niño solicita ver a Jesús, y de otro, una voz que le responde que eso solo será posible si se ha portado bien. El texto desliza por un lado una promesa “si te portas bien en clase, te llevaré a conocer a Jesús”, y por otro una advertencia “si no te portas bien en clase, no te llevaré a conocer a Jesús”. En este caso, se va construyendo la identidad de niño bueno, asociada al buen comportamiento en aula, es decir al buen estudiante. Así entendida, la identidad docente cumple un rol mediador entre lo que simbólicamente es el cielo (Dios-bondad), y la tierra (institución educativa que construye niños buenos). Esta afirmación no es arbitraria, con frecuencia la demanda de los padres gira en torno a la potencial conversión de la que es capaz la escuela. Esto mismo será analizado posteriormente.

La canción 29 favorece la identificación del niño, con el Niño Jesús, en ella las frases aluden directamente a elementos básicos de la identidad infantil: “Jesusito de mi vida, eres niño como yo”, frase que desencadena una secuencia de emociones “por eso te quiero tanto y te doy mi corazón; tómalo, tómalo, tuyo es y mío no”. De esta manera, las proposiciones iniciales inspiran metáforas que simbolizan el afecto del niño, hacia Jesús como protagonista de la canción.

En relación a la canción 30, “La creación del mundo”, esta es singular, tanto por su extensión (seis estrofas), como por su complejidad. Las estrofas no mantienen ni una rima, ni una métrica perfecta. Como elemento de soporte cohesivo mantiene la repetición, pero a diferencia de las demás, no fue una canción que atrajo mayormente la atención de los niños, a diferencia del resto de canciones que de modo reiterado entonan los niños por propia iniciativa.

Como señala Mendívil L. (2014a), los textos de las diversas canciones comparten unidad de criterios, por tanto la relación intertextual en las canciones religiosas analizadas es clara. De un lado, todas muestran la religión y la religiosidad como un valor importante. Los textos aluden a seres divinos, caracterizados por la bondad, que ofrecen protección y que son modelos inspiradores a seguir. Los roles de género, son también marcados. Así los roles maternos están asociados a la Virgen María la que conjuntamente con Santa Rosa de Lima representan modelos de bondad, y por extensión, de construcción social de lo femenino, asociado a “lo bueno” como señala Fernández (2006). De esta manera las docentes van construyendo socialmente la idea de lo que significa ser una buena niña y ser un buen niño, la que va asociada a la obediencia y a la condición de alumno, contribuyendo a la constitución de otra cadena semántica.

Como se ha apreciado, a través de las canciones religiosas los niños reciben un alimento ideológico significativo que llena todos los aspectos de la vida cotidiana. La socialización de los niños es impregnada con contenidos religiosos propios de un imaginario social y de una iglesia hegemónica: la católica. De este modo, “en lo que respecta a la infancia, ésta vive y crece respirando esta devoción y familiaridad con imágenes y actores religiosos, como parte de su construcción de mapas mentales sobre su sociedad” (Fernández, 2005, p. 45).

Acompañan los rituales diarios la verificación de la asistencia, el reconocimiento del tiempo y el reconocimiento de los días de la semana. En primer lugar, en relación a la verificación de la asistencia, sólo se ha encontrado una canción con este propósito, la 4, se basa en la repetición de dicha pregunta una y otra vez. El modo interrogativo implícito en la frase ¿cuántos niños han venido? Se corresponde con el ritual de preguntar por los niños asistentes. Como se mencionó anteriormente, quien pregunta es la maestra, y quienes responden, son los niños. Cabe destacar que prácticamente esta es la única canción que emplea lenguaje inclusivo al distinguir e incluir a niñas y niños de manera diferenciada.

En el caso de las canciones que se utilizan para el momento denominado Control del Tiempo, se lograron identificar un total de cuatro canciones. Dos de ellas comparten el uso de diminutivos, estas son las canciones 5 y 6. De otro lado la canción 7 y 8 sirven para aprender a distinguir el estado del tiempo y el clima. Esta es una paradoja en una ciudad como Lima caracterizada por un clima bastante similar durante casi todo el año, en que permanece nublado e inclusive lluvioso. Probablemente por ello la canción “Vamos a ver si la lluvia ya está aquí” (8), sea la que alude más directamente a la realidad climática limeña.

5.
*Ventanita, ventanita
 Ventanita del salón
 Yo te miro y tú me dices
 ¿Cómo está el día hoy?*

6.
*Sal solcito
 Calientame un poquito
 por hoy, por mañana
 por toda la semana*

7.
*¿Cómo está el día hoy? Quiero saber...
 Habrá salido el sol,
 la nube, tal vez
 está lloviendo hoy
 sh sh sh quiero saber*

8.
*Vamos a ver... si la lluvia ya está aquí
 La señora nube, le ha tapado el sol
 La señora nube, le ha tapado el sol
 Y el sol está contento
 Y el sol está contento ji ji ji ji ji ji*

Otro aprendizaje elemental es el ubicar la fecha y día de la semana. Para este propósito las docentes de la institución cuentan con un total de tres canciones: Doña semana (13), Los días de la semana (15) y por último la canción La semana (14). Una de ellas, la canción 14, presenta cuatro versiones diferentes que a continuación se describen

13. (v-1)
*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado, y domingo y se acabó*

13. (v-2)
*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes sábado y domingo al fin
El que no baila, no es un bailarín
El que no baila, no es un bailarín*

13. (v-3)
*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado, y domingo al fin
Que nunca trabaja, y es un bailarín*

13. (v-4)
*Doña semana tiene siete días
Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado y domingo al fin
Que nunca trabaja y es un saltarín*

El patrón de base es el mismo, se presenta a Doña semana como un personaje, luego se repiten los días de la semana y la conclusión de la canción es que el domingo, día en que no se va a la institución educativa, es el día de diversión en el que los niños hacen lo que les gusta hacer. Casi todas las versiones se desarrollan en función a la sustitución parcial de una de las frases finales. La idea central que persiste es que hay un día que se espera con especial emoción: el domingo, que es el día más divertido y coincide con el día en que no se va a la escuela, por ello ese día es personificado como saltarín o bailarín.

La canción 15 recurre a una estructura muy simple y a un razonamiento más simple aún, la repetición de la frase inicial y el número de días, que es seguido por la enunciación de cada uno de los días en secuencia, para concluir con la reiteración del número de días.

15.
*Los días de la semana, siete días son
los días de la semana, siete días son
lunes, martes, miércoles y jueves,
viernes, sábado, y domingo al fin
siete días son, siete días son...*

Por último, la canción 14, si bien tiene varias estrofas, la estructura rimada, la melodía y el ritmo de la canción hacen que esta sea fácil de aprender⁹⁴. La cohesión se da a través de un patrón de sustitución del día y la acción. Por lo general, los propios niños proponen las acciones, las cuales son acompañadas de la mímica

⁹⁴ A diferencia de las otras canciones, se trata de una canción que en los ochentas fue popularizada por Yola Polastri, y como consecuencia, muy difundida en programas infantiles de televisión de la década de los ochenta.

correspondiente, lo que genera movimiento en el grupo y el desarrollo de un clima de algarabía.

14.

*Lunes antes de almorzar,
una niña fue a pasear
Pero no pudo pasear
Porque tenía que limpiar*

*Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba que yo la vi*

La canción va discurriendo sustituyéndose el día con las acciones: Martes: saltar; Miércoles: comprar; Jueves: bañarse; Sábado: tejer; Domingo: rezar. Justamente al entonarla por algún motivo se obvió el día viernes, por eso no figura ni el día, ni la acción correspondiente. El texto desarrolla una idea clave: la niña, personaje central de la canción, siempre está ocupada fundamentalmente atendiendo el trabajo doméstico, para mantener su casa limpia, realizando actividades de aseo personal (para verse limpia) o realizando actividades de consumo. Ante la indiscutible omnipresencia femenina en el trabajo doméstico se desarrolla la lógica de la división social del trabajo. El corolario fija la noción que el domingo es el día dedicado al culto, por eso es día la niña reza. La construcción de “lo femenino” incluye el rezo como algo sustantivo de la condición de feminidad. Religiosidad, emotividad y derroche de virtudes son características demandadas a las socialmente a las mujeres desde edades tempranas.

Desde un enfoque de género, el texto refiere como roles femeninos limpiar-saltar-comprar-bañarse (ser limpia)-tejer-rezar, formando una secuencia semántica caracterizada por los roles domésticos tradicionales. Así, la canción aporta a la construcción de la identidad de género, por asociación en el caso de las niñas, y por contraste en el caso de los niños. Estas identidades son construidas al margen de un enfoque de equidad de género, aspecto también encontrado en estudios previos realizados por Fernández (2005) y Fernández (2006).

Parte de la rutina diaria es el momento del refrigerio, que coloquialmente es reconocido como el momento de la lonchera. En este rubro se registraron cinco canciones. En primer término se identificaron dos versiones de una misma canción

las cuales, siguiendo a Martín (2001) se trata de una transformación textual y melódica de la canción “Campanero”

17 (v-1)
*Los alimentos, Los alimentos
Que ricos son, Que ricos son,
Tienen vitaminas, tienen proteínas
Para crecer, robusto y sano
Y no quedarme, como un enano*

17 (v-2)
*Mis alimentos, mis alimentos
Que ricos son
Tienen vitaminas, tienen proteínas,
Para crecer, robusto y sano
Y no quedarnos, como enanos*

Ambas canciones destacan el valor de los alimentos por su sabor tanto como por su contenido proteico. Nótese que en ambas, la frase concluyente establece relaciones de causalidad entre la buena alimentación y el crecimiento sano. La idea final ubica la iniciativa en los protagonistas del canto, esto es, en los niños. La mala alimentación se asocia al mal crecimiento, como consecuencia, se asume que para evitar que el niño sea enano, este debe alimentarse bien. Lo que evidencia la canción es una falsedad, el ser enano se debe a una anomalía del crecimiento producto de trastornos endocrinos, alteraciones genéticas, o condiciones nutricionales y no a la buena alimentación, por tanto, esta causalidad es arbitraria y sin sustento. La lógica presentada en esta canción que se repite a diario, poco contribuye a la propuesta de inclusión que postula el Diseño Curricular Nacional (2009), tanto como el Proyecto Educativo Nacional (2006). Ambos documentos promueven de modo reiterado el respeto a las diferencias evitando todo tipo de discriminación.

Las canciones 19 y 18 son producto de la transformación textual y melódica de otras canciones⁹⁵. La canción 18 evidencia una clara relación de causalidad entre la ingesta de alimentos y las condiciones para esta acción “y comeré sin ensuciar para que la Miss⁹⁶ contenta esté”. Una vez más se sienta en el estudiante la demanda de agradar a la Miss, es decir, agradar a la profesora. Los sentidos se tejen asociando comportamientos esperados a la satisfacción de quien dirige la actividad educativa, es decir, la profesora. Subyace a esta canción, la noción de hacer las cosas, como lo indica la docente, para agradarla. De este modo se construye la idea de la docente como alguien a quien hay que agradar.

⁹⁵ En el primer caso se trata de la canción “¡Qué ricos son las papas!”, y en el segundo, de la ronda tradicional infantil “Arroz con leche”.

⁹⁶ La palabra “miss” alude a un uso lingüístico extendido en instituciones educativas de educación inicial para denominar a la profesora. Es la traducción de la palabra “señorita” en inglés.

En este mismo rubro se identificó la canción 16, la que cuenta con tres versiones. La peculiaridad de la misma es que esta siempre es cantada como una continuación de las canciones 17 o 18. De esta manera se asocia el acto de ingerir los alimentos junto con la práctica de un hábito de aseo del lugar.

<p>16. (V-1)</p> <p><i>El tacho de basura, también quiere comer Arroja los papeles, la cáscara también Sí, sí, sí, la cáscara también Sí, sí, sí, la cáscara también</i></p>	<p>16.(v-2)</p> <p><i>El tachito de basura, también quiere comer Echémosle papeles, y cáscaras también Sí, sí, sí, y cáscaras también</i></p>	<p>16. (v-3)</p> <p><i>El tacho de basura también quiere comer, Echémosle papeles y cáscaras también ¡A botar! ¡A botar! La basura al basurero Que botando la basura todo limpio quedará</i></p>
--	---	--

Como se aprecia, de modo similar a otras canciones, las diversas versiones básicamente se desarrollan en función de la sustitución de algunos términos, o el empleo del diminutivo. En la última versión se puede apreciar una estrofa concluyente que fija relaciones de causalidad: todos deben echar la basura al basurero, esto es, botar la basura, para que todo quede limpio. Cabe destacar que esta última estrofa es dicha a manera de arenga. De esta manera, cada aseveración se constituye en un imperativo pues los niños acompañan las frases con golpes de puño sobre la mesa. En este contexto, se naturaliza la orden, la cual deviene en una imposición. Cabe destacar que esta canción fue una de las más cantadas.

La última canción de esta subcategoría es la número 20 que comparte las ideas de las canciones anteriores afirmando sentidos y que fue compuesta por una docente

20.

*Vamos a comer, Vamos a comer,
Nuestros alimentos, vamos todos a comer
Yo quiero crecer y muy fuerte ser
Con los alimentos que voy a comer
Carbohidratos y proteínas, Aminoácidos y vitaminas
Tienen todos los alimentos que voy a comer
yo no quiero estar enfermo, por eso yo me alimento
para estar siempre contento, yo solito voy a comer*

Subyace a la interpretación la reiteración textual del discurso de la buena alimentación y de los buenos hábitos de alimentación manifestado en las otras canciones. La diferencia es que en este caso se recurre a terminología especializada de

difícil comprensión para los niños “carbohidratos, proteínas, aminoácidos, vitaminas” como los componentes de la alimentación de todos los niños. El texto de la canción, por extensión, asocia la idea de salud y alegría, con la buena alimentación.

De otro lado, en diferentes momentos de la jornada diaria los niños comparten momentos de aseo personal que están destinados a formar hábitos tales como lavarse las manos antes y después de ingerir sus alimentos, así como también antes y después de ingresar a los servicios higiénicos. Aun así, este rubro solo registra tres canciones dos de ellas se repiten frecuentemente la número 2 (Pin Pon) y la número 3 (vamos a lavarnos). En la institución educativa la canción número 2, motiva la realización de hábitos de aseo personal: lavarse, estar bien peinado. Cabe destacar que la frase final alude a realizar estos hábitos sin quejarse, ni llorar. En tanto el personaje de esta canción es un personaje masculino, este verso naturaliza una creencia propia de un imaginario social machista en el que “los hombres no lloran”⁹⁷.

Las canciones número 3, y 1 (Los niños son muy limpios” comparten el uso de la reiteración y más específicamente la repetición como recurso de cohesión lexical donde los términos formando cadenas de sentido por asociación funcional (Martínez, 2001) agua-jabón-lavar-limpios. La canción número 1, es una transformación textual de la canción número 2 y fue elaborada por la docente de la segunda aula de cinco años (D5B). En la medida que ambas versiones son similares en melodía y contenido, se refuerza y potencian los sentidos. De modo similar a otras canciones, en esta canción se recurre a diversos diminutivos: manitos, chorrito, cañito, agüita, probablemente en el entendido que los niños son más receptivos ante los diminutivos. Por último, esta canción concluye enfatizando la importancia de cuidar el recurso del agua, es decir hay una clara intención comunicativa desde un enfoque ambiental.

⁹⁷ Cabe destacar que la canción número 2 es la conocida canción Pin Pon la que forma parte del cancionero tradicional infantil, aun cuando la canción data de la década de los sesenta. Esta era interpretada como parte de un programa infantil chileno, cuyo personaje principal era el payaso Pin Pon que modelaba hábitos y valores. El programa se mantuvo en audiencia por aproximadamente una década. A consecuencia de la dictadura militar, el actor Jorge Guerra, conductor del programa fue exilado, y se dirigió a Ecuador desde donde volvió a transmitir dicho programa. Ello explica por qué el texto de esta canción tiene tantas variaciones temáticas y tuvo tanto alcance en Latinoamérica.

1.
*Los niños son muy limpios
se lavan las manitos
Con abundante agua
y un suave jabón
Soban sus manitos
Lo soban, soban, soban
Lo hacen muy contentos
y limpias quedarán*

*Enjuagan sus manitos,
con un chorrito de agua
Soban, soban, soban,
y limpias quedarán*

*Cierran el cañito
cuando termina ya
y cuidan el agüita
si no se va acabar*

2.
*Pin Pon es un muñeco
gracioso y juguetón
Se lava la carita
con agua y con jabón
Se desenreda el pelo
con peine de marfil
Y aunque se dé tirones
no llora ni hace ay ay*

3.
*Vamos a lavarnos
las manos con jabón,
Sí con jabón,
Sí con jabón,
Ay que bonitas,
qué limpias quedarán,
Con el jabón
tra la lá tra la lá.*

El último grupo de canciones rituales o de rutina, está constituido por las canciones de despedida, las que, como su nombre lo indica, refuerzan una habilidad social de cortesía. Son cuatro las canciones que comparten esta categoría y corresponden a los números 9,10, 11 y 12. La canción número 9, cuenta con dos versiones prácticamente idénticas en la medida que sólo se sustituye la palabra amiguito por señorita, se trata de una transformación textual de la canción “Campanero”:

9.(v-1)
*Amiguito, amiguito,
Ya me voy, ya me voy,
Digo hasta mañana,
Digo hasta mañana
Chau, chau, chau...*

9. (v-2)
*Señorita, señorita
Ya me voy, Ya me voy,
Digo hasta mañana
Digo hasta mañana
¡chau, chau, chau!
¡chau, chau, chau!*

Todas las canciones de esta subcategoría recurren al uso de diminutivos: amiguito, amiguitos, saloncito, compañeritos, preciositos. De este modo, cada canción deja en el oyente, una impresión final de afecto. Solo una canción tiene una ligera variación en una palabra: Jesusitos por preciositos. Esta canción fue compuesta por la propia docente quien en una de sus versiones sustituye el término Jesusitos (que alude simbólicamente a bondad), por preciositos (referencia simbólica de belleza). Podría sostenerse que se recurre a la metáfora de Jesusitos, como una forma de pretender ser buenos (como Jesús lo fue). En el caso de preciositos pareciera más una expresión de complacencia y cortesía para dejar una imagen de agrado en el niño

11. (v-1)
*Hasta mañana
compañeritos
Hasta mañana
mi señorita
Hasta mañana
mis Jesusitos
Y muy contentos
nos despedimos*

11. (v-2)
*Hasta mañana
compañeritos
Hasta mañana
mi señorita
Hasta mañana
mis preciositos
Y muy contentos
nos despedimos*

Como corolario de esta primera sección, es posible afirmar que las canciones de rutina se erigen sobre la base de la reiteración, más específicamente de la repetición y la coocurrencia. Por lo general se trata de canciones cuyos textos son producto de la transformación textual de canciones populares. Gran parte de ellas recurren a los diminutivos como una forma de crear acercamiento afectivo. Muchas canciones refieren de manera explícita las conductas esperadas estableciendo relaciones de causalidad entre sus frases, sin llegar a ser esta una condición. Cabe destacar que las canciones de rutina son las canciones que forman parte del ritual diario, debido a ello, su influencia puede ser mucho mayor. Se trata de canciones cuyos mensajes son medulares en la práctica institucional cotidiana.

Los contenidos de estas canciones refuerzan roles sociales tradicionales, motivan la formación de hábitos y habilidades sociales, y progresivamente van instituyendo un orden ideológico de la realidad, donde la religiosidad tiene un lugar preponderante. Desde una perspectiva de género, estas canciones poco contribuyen a un trato respetuoso y equitativo, más bien representan la concepción social más conservadora. Muchos textos asocian la idea del “buen niño” a la de “buen cristiano”. De modo reiterado presentan una perspectiva idealizada de la institución escolar y de las relaciones maestra-alumno. Asimismo se aprecia una división clara y jerarquía de roles, donde el alumno está ubicado al final. Entendidas así, las canciones de rutina constituyen una estrategia de control simbólico y de mantenimiento del status quo.

5.3. “Porque mande, mande, quien mande”: canciones para la regulación de la conducta.

Corresponde a este acápite el análisis de la segunda categoría de canciones, la cual aborda las canciones dedicadas a regular la conducta en el ámbito escolar. En este caso, las canciones comparten las siguientes temáticas

Tabla 14

Repertorio de canciones para regular la conducta organizadas por temática.

Temática	Nombre de la canción	Número
	La lechuza	44
Guardar silencio/ callarse	Llamemos al silencio	45
	Silencio mucho silencio	47
	Silencio sh	48
	Subo mi dedito	49
	Tralalá todos calladitos	56
	Todos dormiditos	51
Seguir órdenes en grupo	Todos en su sitio	52
	Todos formaditos	53
	Todos sentaditos	54
	Todos sentaditos para irse	55
Prevención de conductas disruptivas	El elefante Trompita	43
	Los niños van a cuidar los libros	46
	Tres ositos melosos	57

En este rubro la mayor parte de canciones incluyen diversas versiones. Por ejemplo la canción 44, presentan dos versiones, en base a la sustitución de acciones⁹⁸

44. (v-1) <i>La lechuza, la lechuza Hace sh, hace sh Todos calladitos, como la lechuza Que hace sh, que hace sh</i>	44. (v-2) <i>La lechuza, la lechuza Hace sh, hace sh Todos calladitos, todos sentaditos A escuchar, a escuchar</i>
--	---

Asimismo, la canción número 45, registró tres versiones que a través de diferentes acciones comparten un mismo sentido. La cohesión lineal está dada por la frase “llamemos al silencio” la cual ubica el silencio como algo externo a los niños, la que a su vez establece relaciones de causalidad: se llama al silencio como condición para hacer una acción.

45. (v-1) <i>Llamemos al silencio Llamemos al silencio Sh sh shhhh</i>	45. (v-2) <i>Llamemos al silencio, Todos calladitos Que vamos a escuchar</i>	45. (v-3) <i>Llamemos al silencio, Todos ordenaditos Para salir</i>
---	---	--

De modo semejante las canciones 48, 47 y 56 establecen relaciones de causalidad entre sus frases, reiterando la necesidad de silencio en el ámbito de aprendizaje. Esto es parte de un proceso de construcción social que instala en el imaginario, el silencio como condición para aprender, idea que acompañará todo el

⁹⁸ Cabe destacar que se trata de otro préstamo melódico de la canción “Campanero”.

proceso educativo afirmando prácticas docentecéntricas de aprendizaje pasivo y poco participativo. Esto es particularmente claro en la canción 48 donde el silencio y la inmovilidad son requisitos para empezar la actividad de aprendizaje. Paralelamente a nivel de cohesión lineal se aprecia el uso reiterado de diminutivos para naturalizar órdenes. La canción 56 “Tralalá todos calladitos” empieza con un coro inicial muy alegre que intercala el juego de sílabas y palmadas creando la disposición y el clima receptivo donde la palabra “todos” y el uso de diminutivos brindan elementos para que los niños se identifiquen y realicen lo que espera la docente, esto es trabajar en silencio. Podría sostenerse que existe una suerte de manejo del estado anímico grupal.

48.
Silencio shh
El silencio va a empezar,
mi maestra va a empezar
Mi boquita cerraré,
mis bracitos cruzaré
Muy atento escucharé,
para así poder aprender

47.
Silencio, mucho silencio
Que vamos a empezar

56.
Tralala la, trala lalá
Tralala la, trala lalá
Tralala la, trala lalá
Tralala la,
Todos muy calladitos
Vamos a trabajar
Todos los niñitos
En silencio estarán

Las canciones *Sube mi dedito* (49) y *Todos calladitos* (50), comparten una vez más el uso de diminutivos, pero en estos casos, no se establece ninguna justificación para guardar silencio, debiendo este ser mantenido per se. En este sentido, se construye socialmente la idea de realizar acciones obedeciendo a ciegas y de modo dogmático lo que es retomado en otras canciones pertenecientes a otras categorías. Todo ello otorga coherencia intertextual y fortalece sentidos

49.
Sube, sube, sube mi dedito
Baja, baja, baja despacito,
Llega, llega, llega
a mi boquita
SHHHH

50.
Todos calladitos,
todos muy atentos
Con la boquita cerrada...

De modo semejante a la canción 45, la canción 49 reitera el silencio como algo externo al niño, lo que se condice con el control heterónimo que reside en la docente, la ausencia del autocontrol del propio niño es evidente. De este modo, los textos muestran un juego apoyado en mímicas corporales y elementos identificatorios, no obstante, se trata solo de artificios que reafirman el propósito de la docente: guardar silencio.

La mayor incidencia de canciones en esta categoría, hace referencia a órdenes grupales. Esto no es arbitrario pues legitima un propósito de la docente y afirma la relación asimétrica de base entre la docente y los niños.

Como señala Mendívil L. (2014b) Las canciones naturalizan órdenes en base a un uso reiterado de diminutivos que brindan elementos de identificación. El empleo del pronombre “Todos” afirma la inclusión de la totalidad del grupo. Estas canciones se caracterizan por la sustitución de acciones diversas, con un objetivo común: controlar la conducta de los niños. Una vez más se reiteran las demandas para el aprendizaje en el entorno educativo (estar dormidos, mantenerse en el sitio, formar una fila, estar sentados) y las acciones esperadas (quedarse, ser tomado en cuenta, trabajar, leer, ir al baño, observar, rezar). Así se establecen relaciones de causalidad y se construye socialmente la idea que la acción docente tiene ciertas demandas. Esto se aprecia de manera clara en las dos versiones de la canción 52 cuyos textos señalan “todos en su sitio (...) para trabajar” y “todos en su sitio (...) que vamos a leer”. Esto mismo se repite en la canción 53 cuyas tres versiones establecen relaciones similares “todos formaditos (...) ir al baño/ que vamos a entrar/ para trabajar”. Adicionalmente la tercera versión registra una jerarquía “los chicos adelante, los grandes atrás”.

La canción número 54 tiene cinco versiones que siguen la lógica de las canciones anteriores “todos sentaditos/para trabajar/ que vamos a observar/ que vamos a rezar”. Dos de estas versiones adicionalmente consideran las frases “bien ordenaditos”, con lo que se va fortaleciendo la construcción de sentidos en torno a esta categoría de canciones.

Con frecuencia la advertencia como mecanismo de control simbólico es afirmada en diversas canciones. Tal es el caso de las dos versiones de la canción número 51 y la número 55. De esta manera se naturalizan las órdenes y se afirma el poder de la docente quien, a través de advertencias, o más propiamente amenazas, tiene la potestad de decidir el futuro inmediato de los niños⁹⁹

⁹⁹ Cabe destacar que las canciones 51 (v-2) y 55 registran contracciones de palabras, en ambos casos la preposición *para*, la cual es reemplazada por la sílaba *pa*, unida a la conjunción *que*, formando una expresión de uso muy popular “pa’ que” versión resumida de *para qué*.

51.(v-1)
*Todos, todos dormiditos
Para poder contar
El que no duerme
El que no duerme
No lo voy a contar*

51. (v-2)
*Todos dormiditos,
todos dormiditos
Todos dormiditos,
pa que se puedan ir
El que no duerme,
el que no duerme
no se va a ir*

55.
*Todos sentaditos,
Todos sentaditos,
todos sentaditos,
Pa que se puedan ir
Si no están dormidos,
si no están dormidos,
si no están dormidos,
no se van a ir*

Como se aprecia las frases iniciales de estas canciones están redactadas en plural de modo que incluya a todos. La voz de la docente, en los tres casos, invita a la quietud: todos dormiditos, todos sentaditos. Es ella quien impone condiciones: “el que no duerme, no lo voy a contar” o “no se va a ir”. De esta manera, ser tomado en cuenta, regresar a casa, se presentan como conquistas simbólicas del niño. Los textos traducen imposiciones claras, con establecimiento de relaciones de poder y de causalidad. Estas canciones constituyen alegorías del control simbólico y poder docente, a la vez presentan al alumno como el que tiene que obedecer lo que dice la maestra. Casi todas estas canciones comparten la misma melodía, la cual es un sonsonete, de poco valor melódico, que emplea la reiteración de frases melódicas como recurso. De este modo se tejen los sentidos de forma coherente y reiterativa, formando conciencia de quién manda y quien obedece, quién señala la acción y quién la realiza, y en última instancia quién es el agente (docente) y quién el paciente (alumno). Esto es consistente con los hallazgos de Mendívil L. (2010, 2014b).

Por último se encuentran las canciones dedicadas a la prevención simbólica de conductas disruptivas. Se trata de canciones cuyos textos presentan conductas deseables. En este sentido la canción número 46, compila un texto elaborado por la docente del aula de tres años y es una clara expresión de la forma como ella espera que los niños cuiden los libros. Esta canción registra una serie de indicaciones relativas al uso del libro: “con las manos limpias”, “no debo pintar en los libros” y después de usarlos dejar los libros en su lugar reflejado en la frase “los niños deben ordenar los libros”. En este caso, la canción presenta una secuencia lógica de acciones y es consistente con lo que se espera que hagan los niños en la institución educativa. No hay rima de base. La canción se erige en función de un préstamo melódico forzado y la parcial transformación melódica de otra canción muy empleada en el medio escolar: “Manito derecha arriba”.

Mención especial merece la canción número 43, la que se inicia con la presentación del personaje, un elefante de corta edad, lo que favorece la identificación de los niños.

43.
*Yo tengo un elefante
que se llama Trompita
Que mueve sus orejas,
llamando a su mamita
Y su mamá le dice
¡portate bien! Trompita
Si no te voy a dar
un tas tas en la colita*

De esta manera, el personaje Trompita, al igual que cualquier niño busca llamar la atención de la mamá. Las dos primeras frases: “yo tengo un elefante que se llama Trompita” mantienen una cohesión lineal entre sí, no obstante, las dos últimas frases rompen con la secuencia lógica de la canción: Trompita llama a su madre y la respuesta de la madre es una advertencia y la mención del castigo correspondiente “¡portate bien Trompita! /si no te voy a dar un tas tas en la colita”¹⁰⁰. Se establecen relaciones de causalidad y se naturaliza el castigo físico. Cabe destacar que es la docente, símbolo de autoridad, la que justifica el castigo físico en un contexto caracterizado por la violencia desmedida entre el más fuerte y el más débil¹⁰¹. Adicionalmente, el “tas- tas en la colita”, es afirmado con la mímica de la canción. Mientras se canta, todos los niños y la propia profesora se dan palmadas en las nalgas y se ríen, naturalizando y afirmando la idea que un “tas tas” es natural y hasta agradable. Por tanto gesto y palabra afirman sentidos contribuyendo a la justificación de una práctica social que vulnera claramente el derecho que todo niño tiene al buen trato.

Adicionalmente, la canción 57 es parte del repertorio de “Miss Rosi”, una cantante infantil muy popular en el medio¹⁰². La canción parte de una situación

¹⁰⁰ Nótese también el uso del verbo “portate” dado que se trata de una canción argentina.

¹⁰¹ Recuérdese los datos de violencia referidos en el Capítulo 1 que da cuenta de un contexto social caracterizado por los diversos tipos de violencia.

¹⁰² Esta cantante, a diferencia de Alicia Macuri, no tiene formación docente, y es por ello explicable que la canción de referencia no tenga mayor criterio pedagógico y esté al margen de un enfoque de derechos

problemática, tres ositos melosos que perdieron sus baberos, se asustaron y se pusieron a llorar. Preocupados y asustados evitan comer probablemente porque de hacerlo se ensuciarán. En esta situación, aparece la madre, que en señal de ayuda, rebusca los cajones, hecho que rompe con la privacidad del niño y naturaliza esta acción de la madre. Luego aparece el padre, quien los castiga físicamente jalándoles las orejas, con lo que se reitera la naturalización del castigo físico a cargo de los padres. La canción concluye con las frases “los tres ositos melosos encontraron sus baberos entre medias y zapatos” y de este modo “aprendieron la lección, ahora ordenados son”. Como se aprecia, esta canción afirma la idea del orden como condición para evitar incomodidades y ser castigado físicamente. Una vez más se parte de una identificación reafirmada a través de diversas acciones cotidianas y que comparten cualquier niño ser pequeños, comer dulces y estar melosos, usar baberos, llorar frente a una situación de riesgo, e inclusive tener eventualmente una mamá que no respete su privacidad básica, como también un papá que los maltrate físicamente.

En síntesis, en esta categoría se trasparenta el uso de mensajes regulados y regulatorios, expresados a través de órdenes, exhortaciones, códigos de obediencia, como medios que remiten a una serie de procesos de poder: vigilancia, premio y castigo, reclusión (Foucault, 1983).

Los textos representan la voz de la docente, la que reitera los comportamientos esperados de los alumnos en una institución educativa: guardar silencio, estar quietos, sentados, formados, con la boca cerrada. Aun cuando varias canciones apelen al uso de diminutivos como forma de acercamiento afectivo y se naturalicen las órdenes, estas están explícitas en los textos perfilando de modo más claro las identidades de alumnos y docentes como una díada con roles definidos donde uno (la docente) tiene la iniciativa o agencia, y el otro (el alumno) representa el rol pasivo, es decir el del paciente.

Casi todas estas canciones comparten una melodía muy simple y pobre, a manera de sonsonete. A nivel textual básicamente se tejen sentidos a través de la coocurrencia y la repetición. La coherencia intertextual es clara. En algunos casos, estas canciones justifican instrumentalmente el castigo físico ejercido por los padres y lo naturalizan como método de crianza, disciplina y aprendizaje. Como resultado, la

presencia de maltrato infantil en las canciones, donde “la melodía es cauce de advertencia, consejo y amenaza, todo amalgamado” (Fernández, 2005, p. 59), aparece como parte de un acervo cultural que naturaliza la violencia verbal y psicológica contra los más pequeños. De esta manera se difunde el discurso desde el poder.

5.4. “Izquierda, izquierda, derecha, derecha, adelante y detrás, un dos tres”: Canciones para seguir consignas y para captar la atención.

En esta categoría se analizan las canciones que tienen como propósito seguir indicaciones que no están vinculadas a actitudes o conductas de comportamiento. Más bien se trata de canciones que se dirigen hacia la comprensión de consignas y emplean básicamente adverbios de lugar. Tal es el caso de las canciones correspondientes a los números 58 (Arriba, abajo), 59 (Arriba las manos), 64 (Taco y punta), 62 (Manito derecha arriba), y las correspondientes variaciones. También incluye a las canciones que se emplean para realizar actividades de transición¹⁰³, que recaen en los números 60 (Distancia, distancia), 65 (un gusanito), las dos versiones de la canción 63 (si tu tienes ganas), y la canción 61 (Llegó la hora). Asimismo, comprende algunas canciones que tienen el propósito de captar la atención tal es el caso de las canciones 66 (Veo, veo), 67 (¿Qué será lo que tengo aquí?) y 68 (Palo, palito, palo).

La canción 58 desarrolla su primera estrofa reiterando diversos adverbios de lugar: arriba, abajo, adelante, atrás. En su segunda estrofa, se intercalan adverbios de lugar con el conteo de números del uno al seis. Luego se concluye con algunos referentes de una realidad natural amigable: “el sol se levanta” y “los pájaros cantan” intercalados con el conteo numérico. Mientras esta canción es cantada, los niños realizan movimientos que contribuyen a fijar la orientación espacial. Similar es el caso de la canción 59 donde los niños a través de la mímica formulada por la docente, imitan las ubicaciones espaciales y hacen uso de diversos adverbios de lugar “arriba, de frente, a un lado”.

De otro lado, la canción 62, presenta tres versiones las que sustituyen palabras con sentidos similares. En los dos primeros casos se levanta la mano derecha o el

¹⁰³ Denominación que alude a las acciones que se realizan entre una actividad pedagógica y otra y son condición para su realización (hacer una fila para ir al baño, tomar distancia para la formación semanal, entre otras).

brazo derecho para persignarse y empezar el momento de oración. En el último caso se aprecia un uso más lúdico, como actividad para captar la atención y relajar al grupo

62. (v-1)
Manito derecha arriba
Manito derecha arriba
Manito derecha arriba
Que vamos a rezar

62. (v-2)
Levanto mi brazo derecho
Levanto mi brazo derecho
Levanto mi brazo derecho
Que vamos a rezar
Que vamos a rezar

62.(v-3)
Levanto mi mano derecha,
Levanto mi mano derecha,
Levanto mi mano derecha,
Y doy una vuelta así...

En el caso de la canción 64, se repiten diversas consignas espaciales alternadas con acciones en un tono lúdico, que promueve el contacto físico: “Dame la mano y bailaremos”, para concluir en una propósito claramente educativo “ahora trabajaremos”. Esta es una canción de Alicia Macuri, que enmascara a través de diversas acciones lúdicas el propósito final de la institución educativa, cual es el trabajo

64.
Taco y punta, aplaudimos
Derecha, izquierda, un, dos tres
Arriba, abajo, taconeamos
Dentro, fuera, con los pies
Dame la mano y bailaremos
Una vuelta entera te darás
Ahora trabajaremos

Las canciones 60, 65, y 61, comparten el hecho de ser empleadas en los momentos de transición entre actividades. En alguna medida la primera canción tiene una estructura muy simple y precede los momentos de formación en filas como condición para cualquier desplazamiento conjunto dentro o fuera de la institución educativa. Las acciones son directas, las letras aluden a consignas de corte militar: “¡Firmes! ¡Descanso! ¡Atención!” las que son reproducidas por los niños. Este es un primer acercamiento a la relación estudiante-soldado como propias de un campo semántico compartido. Esto se retomará al analizar la categoría marchas.

60.
Distancia, distancia,
estiro mi bracito
¡Firmes! ¡Descanso! ¡Atención!

En el caso de las canciones 65 y 61 se recurre al empleo del diminutivo como forma de acercamiento e identificación del niño, para concluir con el seguimiento de

la consigna: ir por el caminito o vestirse solo. La canción “Llegó la hora”, repite la misma consigna de modo reiterado, a fin de fijar la comprensión.

65.
*Un gusanito,
va despacito
va despacito,
por el caminito*

61.
*Llegó la hora,
llegó la hora,
llegó la hora,
de vestirse,
todos solitos,
todos solitos,
todos solitos,
lo harán*

La canción que por excelencia es empleada por las docentes para captar la atención y distender al grupo es “Si tú tienes muchas ganas” (63), cuya variación es “Cuando tengo ganas”¹⁰⁴. La cohesión lineal reside en una frase inicial que da cuenta de todas las acciones de las cuales uno es capaz de hacer si se siente feliz. Al entonar esta canción los niños se relajan porque ella representa un momento de catarsis donde aparentemente todo está permitido. La acción predilecta de los niños es gritar. Nótese que esta es una de las canciones más cantadas por el grupo. En algunos casos, son los propios niños los que proponen las acciones a seguir, en otros, es la profesora la que indica la actividad a realizar. En ambas versiones se van sustituyendo las acciones: reír, gritar, llorar, zapatear, sentarse, dormir (esta última acción por lo general es sugerida por la profesora), entre otras.

63.(v-1)
*Si tú tienes, si tú tienes,
muchas ganas de (sentarte)
No te quedas, no te quedas,
con las ganas de (sentarte)*

63. (v-2)
*Cuando tengo ganas de (sentarme)
Cuando tengo ganas de (sentarme)
Cuando tengo ganas de (sentarme)
No me quedo con las ganas de (sentarme)*

Por último se analizan tres canciones cortas de estructura muy sencilla cuyo propósito es captar la atención de los niños. La canción 66, registra dos versiones que se distinguen por la sustitución de la acción, en ambos casos se apela a la interrogación. La docente se ubica como alguien que requiere ayuda: “¿Quién me ayudará?” o “¿Qué niño (contará)?” depositando así la decisión en los niños, aunque ella sea quien al final disponga quien lo hará. En el caso de la canción 68, esta es

¹⁰⁴ En el primer caso constituye la castellanización, y más específicamente la traducción, de una canción tradicional infantil norteamericana “If you are happy and you know it”. En el segundo caso, se trata de una transformación textual de dicha canción.

interpretada a manera de rima de sorteo por lo que es útil para captar la atención de los niños. Nótese que en estas canciones la docente se presenta como desamparada, demandando la necesaria colaboración de los niños. Esto podría ser interpretado como un juego de “trueque de poderes” entre quien usualmente lo ostenta, frente a quien frecuentemente carece de él, pero que en este contexto, tiene al menos la ilusión de hacerlo. Al tratarse de canciones formuladas como preguntas, estas canciones motivan la participación de los niños. Finalmente, la canción 67 recupera la melodía de una canción de cuna tradicional americana “Mary has a little lamb”. Al tratarse de una melodía alegre, capta fácilmente la atención de los niños. Las cuatro canciones propician una atmósfera mágica y lúdica. Todas crean una expectativa en los niños, los que se sorprenden y ríen al participar de ellas.

66.(v-1)	66. (v-2)	68.	67.
<i>Veo, veo</i>	<i>Veo, veo</i>	<i>Palo, palito palo,</i>	<i>¿Qué será?...</i>
<i>¿A quién veo?</i>	<i>¿A quién veo?</i>	<i>Palo palito sí</i>	<i>¿Qué será?...</i>
<i>¿Quién me ayudará?</i>	<i>¿Qué niño,</i>	<i>Un niño</i>	<i>¿Qué será?... lo que</i>
<i>-A entregar las gomas-</i>	<i>(contará)?</i>	<i>se me ha perdido</i>	<i>tengo aquí</i>
		<i>Dicen que está aquí</i>	

Como se aprecia en esta sección se han analizado canciones muy simples, canciones que apelan a la repetición como la forma predilecta para que las consignas sean entendidas y practicadas. Los mensajes son reiterados de manera continua. Algunas canciones apelan a recursos lúdicos ya sea para seguir indicaciones o para captar la atención de los niños. Se trata de canciones que procuran involucrar la participación de los niños. En todas ellas la voz de la docente sigue siendo la dominante.

5.5. “¡Victoria! ¡Victoria! de los guerreros de nuestro Perú”: Las Marchas.

Antes de empezar el análisis de las marchas, corresponde tipificarlas desde el punto de vista musical. Al respecto cabe anotar que las marchas constituyen un tipo de composición musical con un compás muy marcado¹⁰⁵. Como su nombre lo indica, la marcha acompaña los desplazamientos organizados. Un uso muy difundido de las marchas es aquel empleado en los desfiles militares o paramilitares. Las marchas organizan el paso, tanto como al grupo que se desplaza. Es probable que haciendo uso

¹⁰⁵ Se caracterizan por estar escritas en compás de dos tiempos: uno fuerte y uno débil. El ritmo coincide con el que toda persona tiene al caminar.

de esta acepción se hayan encontrado un total de cinco marchas que las diversas docentes emplean con recurrencia cada vez que los niños se movilizan dentro o fuera de la institución.

La marcha más difundida a nivel institucional es la número 72 (Marcha soldado), la cual reconoce seis versiones en las que se sustituyen algunas acciones, compartiendo la imposición de un castigo final como elemento común a todas las versiones

72. (v-1)

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

72. (v-2)

Marcha soldado, cabeza de papel
Si no marchas de frente
de frente al cuartel
Lava tus manos,
con agua y con jabón,
si no te las lavas,
te vas al paredón

72. (v-3)

Marcha soldado, cabeza de papel
Si no marchas de frente,
te mandan al cuartel...
Uno, dos, uno, dos

72. (v-4)

Marcha soldado, cabeza de papel
Uno, dos, uno, dos
Marcha soldado, cabeza de papel
Uno, dos, uno, dos

72. (v-5)

Marcha soldado cabeza de papel,
si no marchas derecho
derecho al cuartel

72. (v-6)

Marcha soldado, cabeza de papel
Si no marchas derecho,
Vas preso al cuartel...

Como se aprecia, en la primera versión, los castigos son “vas preso al cuartel” y “te mando al cuartel”. En ambos casos, la decisión reside en quien la canta, que es quien ordena y posee mando. En las otras versiones, estas acciones se sustituyen por “te mandan al cuartel” ó “derecho al cuartel”. Se encontró una versión breve que solo

toma la primera frase alternada con el conteo de los tiempos. En la segunda versión el texto adquiere una doble sustitución: “sino marchas de frente, de frente al cuartel” a la que se añade una segunda estrofa vinculada al aseo “lava tus manos con agua y con jabón”, que establece una relación de causalidad extrema “si no te las lavas, te vas al paredón”.

Como se especificó al inicio, todas las versiones comparten el destacar el concepto de una buena marcha, la que equivale a tener control del cuerpo reflejado en el marchar derecho, asociado a un castigo extremo que oscila entre el ir preso y ser fusilado en el paredón. Cabe destacar que en el uso coloquial la expresión andar derecho equivale a portarse correctamente. La expresión “marcha soldado” puede tener diversas acepciones, definitivamente brinda elementos de identificación con el representante del rango más bajo de la jerarquía militar, el soldado. El soldado es el que se alinea, y obedece ciegamente, sin dudas, ni murmuraciones. Probablemente esta metáfora guarde alguna relación con el niño que representa la categoría más débil del tejido social.

Asociada a la idea de soldado, se encuentra la metáfora “cabeza de papel”, que en un sentido estricto podría significar o simbolizar la debilidad o escasez de pensamiento, creencia extendida de muchos adultos respecto de los niños de corta edad. También podría aludir al uso del gorrito hecho de papel periódico, el cual era parte de los juegos tradicionales en que los niños jugaban a ser soldados y para ello elaboraban sus gorros de papel.

La metáfora del soldado, se repite en otras dos canciones de la misma categoría numeradas como 71 y 73 respectivamente. Ambas canciones emplean el diminutivo de soldado, esto es soldadito, en plural y en singular, respectivamente. En la primera canción, sin llegar al extremo de la canción “Marcha soldado” se destaca la braveza y valentía que los hace merecedores de orgullo nacional. En el segundo caso, la acción se mueve más en el orden lúdico, al alternar algunas onomatopeyas que apoyan la marcha con la frase melódica final “soy el soldadito que toca el tambor”. Una vez más, el análisis desde un enfoque de género, lleva a concluir que la braveza y el orgullo del Perú, está en los soldados, es decir, en los hombres.

71.
*Marchando de frente con paso marcial
 van los soldaditos, con su general.
 Ta la la tala la la la la
 Adelante compañeros
 adelante juventud
 somos bravos soldaditos
 el orgullo del Perú.*

73.
*Pasa, pasa,
 pasa el batallón
 Pom, pim pom
 Soy el soldadito
 que toca el tambor*

En esta categoría se tienen dos canciones más. La primera de ellas asignada con el número 69, la que si bien es una marcha, recoge mucho de los juegos cantados a través de los cuales se aprenden las partes del cuerpo. Por último se registró la canción “La batalla del calentamiento” (69), una de las más conocidas marchas a nivel popular. Esta marcha es símbolo de diversas huestes militares en el Perú. A diferencia de todas las anteriores, es una marcha que acompaña diversos actos cívicos y no está dirigida a niños, aun cuando con frecuencia muchas instituciones educativas la entonen. Las palabras empleadas y la propia gramática son complejas al hacer uso de nominalizaciones con adjetivos elaborados: “y su enseña gloriosa inmortal” o “héroes peruanos de invencible ardor”, “con gloria y honor”, “llamarada de amor”, entre otras

69.
*En la batalla del calentamiento
 Todo mi cuerpo se encuentra en movimiento
 Soldados a la carga ¿con qué?
 Con la (¡cabeza!!!)*

70.
*Arriba, arriba, arriba el Perú
 Y su enseña, gloriosa inmortal
 Llevando en alto siempre
 La bandera nacional
 cual la llevaron con gloria y honor
 héroes peruanos de invencible ardor
 arriba, arriba siempre
 la bandera nacional*

*Es la bandera del Perú
 de blanco y rojo color
 cual llamarada de amor
 que en Ayacucho y en Junín
 victoriosa amaneció
 con el sol de la Libertad*

Como se ha podido apreciar en acápite todas las canciones comparten un ritmo marcial que invita al desplazamiento de forma “correcta”. Como señala Fernández (2006), el control se instala no sólo a nivel mental, sino también a nivel corporal. Tal como se ha evidenciado estas canciones son empleadas de modo reiterado por las docentes: al dirigirse a los servicios higiénicos, al concluir el recreo, o en cualquier circunstancia que se requiera movilizar al grupo, de modo ordenado. Por lo general, las canciones aluden a la metáfora del soldado, que simboliza la obediencia ciega y el

dogmatismo. Asimismo, es quien representa el menor rango de la jerarquía militar. Es probable que de modo implícito se asocie la jerarquía militar con la escuela donde, por extensión, el niño encarna la menor categoría de la jerarquía social, y donde la maestra es figura de poder.

Estos resultados son consistentes con el estudio de Fernández (2005) el cual destaca la presencia de la iglesia, el ejército, y en el caso mexicano de la monarquía, en las canciones infantiles. La autora sostiene que esto no es casual pues justifica el mantenimiento de un orden determinado de la sociedad el cual “comparte y reproduce las ideas de los sectores dominantes, a través del modelo hegemónico cultural de la sociedad” (Fernández, 2005, p. 37). Respecto al tratamiento empático reflejados en los textos ella sustenta que estos tienen el propósito de acercar la milicia a la infancia. A su entender, “el efecto de familiarización con la institución militar parece parte de la endoculturación primaria” (Fernández, 2005, p. 34). De este modo, las canciones que educan a los niños se componen de y reproducen imágenes positivas del militarismo y el catolicismo.

Como se ha visto, en algunos casos se trata de marchas militares que son de conocimiento público. Destacan en los textos la obediencia a la autoridad. Los textos familiarizan a los niños con la milicia creando una corriente de simpatía que conduce al respeto irrestricto, es decir la sumisión ante los personajes e instituciones hegemónicas. De esta manera estos textos constituyen discursos del poder que favorecen la reproducción social de la autoridad y el mantenimiento del status quo. En este sentido, Patrón¹⁰⁶ cuestiona la pertinencia de los desfiles y marchas en las instituciones educativas nacionales. Ella sostiene

¿Por qué los escolares tienen que desfilan militarmente? (...) la tolerancia a la diferencia, la solidaridad, el respeto por los derechos propios y ajenos, el cumplimiento de los deberes (...) estos valores que sostienen una democracia no se fomentan a través de desfiles militares” (Barrón & Villar, 2007, p. 80).

Queda pendiente la respuesta a esta interrogante.

¹⁰⁶ Siendo Presidenta de la Asociación Transparencia, Dra. Pepi Patrón sostuvo tales declaraciones en una entrevista publicada en el diario El Comercio, de fecha 24 de julio del 2005.

5.6. “Y se llama Perú, con P de patria”: Canciones relativas a la identidad nacional.

De modo similar a los análisis anteriores, se empezará por caracterizar la presente categoría. En este sentido, los contenidos de estas canciones hacen referencia a símbolos patrios, representando lo que en el imaginario constituye el amor al Perú, la identidad nacional o el amor a la patria. Sus textos enaltecen la peruanidad, y de esta manera, aportan a la construcción social de lo que significa ser o sentirse peruano.

En primer lugar se encuentra el Himno Nacional, registrado bajo el número 76. Se trata de uno de los símbolos patrios nacionales cuyo aprendizaje se imparte de modo institucionalizado, principalmente en el medio escolar. Desde el año 2009 se interpreta el coro y la última estrofa en todas las ceremonias oficiales. En la institución educativa estudiada, el Himno Nacional se entona todos los días lunes, único día en el que se reúne la institución en el patio central y se procede a izar la bandera. Es la primera parte de un ritual institucional de inicio de semana¹⁰⁷. Por lo general, las docentes inducen a los niños a reflejar el amor que sienten por su patria entonando el Himno Nacional a viva voz, casi gritando. Los niños se esfuerzan por evidenciar su identificación con el Himno, manifestándose una entonación más clara y solemne al momento de interpretar el coro.

En esta misma categoría se encuentran dos canciones más. Una está dedicada a otro símbolo patrio, la bandera

74.
*Banderita, banderita,
banderita del Perú
Tus colores rojo y blanco
Rojo y blanco tuyos son*

Esta canción constituye un préstamo melódico de una canción tradicional norteamericana “Oh my darling Clementine”¹⁰⁸ Este hecho crea una paradoja, pues la canción del símbolo patrio se erige sobre la base de una melodía típicamente

¹⁰⁷ La formación de los días lunes es un ritual frecuente en las instituciones educativas públicas, no tanto así de las instituciones educativas privadas.

¹⁰⁸ La que se difundió a raíz de la película “My darling Clementine” que tuvo por tema musical la canción antes mencionada.

americana. Una vez más, el uso del diminutivo induce a la personificación de un símbolo patrio en el que destacan los dos colores que lo conforman. El texto se agota en ese hecho, que la bandera del Perú tiene por colores el rojo y el blanco.

De modo semejante, la canción 75, constituye un préstamo melódico de una canción popular “El carnaval de Arequipa”, pieza instrumental a la que se le ha puesto un texto que destaca las riquezas naturales del Perú. Esta adaptación fue realizada y es difundida por Alicia Macuri.

75.
*El Perú tiene tres regiones
Que hermosa que es mi patria
Tiene la costa, Tiene la sierra
Tiene la selva peruana
Son las regiones de nuestro Perú
En la costa
Valles y lindas quebradas
Grandes nevados y cordilleras
Conforman nuestra sierra
En la selva amazónica, mucha vegetación
Son las regiones de nuestra patria
Nuestro bello Perú*

Para concluir con esta categoría se presentan dos últimas canciones, ambas canciones populares fueron ampliamente difundidas en medios de comunicación en la década de los sesenta y setentas. Se trata de las canciones “Mi Perú” (77) y “Todos vuelven” (78). Estos dos vales simbolizan la cultura criolla, que por mucho tiempo representó a la cultura dominante.

Ambos vales fueron compuestos por reconocidos músicos criollos, en el primer caso, es obra de Manuel “El chato” Raygada, mientras en el segundo caso, por César Miró. Se registran los textos tal y cual fueron presentados. Por eso en un caso se trata de un fragmento, y en el otro se registra una pequeña variación en el texto. Ambas canciones comparten un lenguaje complejo con metáforas que podrían ser de difícil comprensión para un niño de educación inicial “donde el indómito inca prefiriendo morir, legó a su raza la gran herencia de su valor” ó “el aire que trae en sus manos la flor del pasado, su aroma de ayer”. No obstante, al tratarse de melodías que alguna vez fueron escuchadas por los niños, estas son fácilmente interpretadas por ellos.

77.

*Tengo el orgullo
de ser peruano y soy feliz
De haber nacido
en esta hermosa tierra del sol
donde el indómito inca prefiriendo morir
legó a su raza la gran herencia de su valor
Ricas montañas, hermosas tierras
Risueñas playas, es mi Perú
Fértiles tierras, cumbres nevadas,
Ríos, quebradas, es mi Perú*

78.

*Todos vuelven a la tierra en que nacieron;
al embrujo incomparable de su sol.
Todos vuelven al rincón donde vivieron,
pero el tiempo del amor no vuelve más*

*Bajo el árbol solitario del pasado,
cuántas veces nos ponemos a soñar
todos vuelven al rincón donde vivieron,
pero el tiempo del amor no vuelve más.*

*El aire, que trae en sus manos
la flor del pasado, su aroma de ayer,
nos dice muy quedo al oído
su canto aprendido del atardecer;
nos dice, con voz misteriosa
de nardo y de rosa, de luna y de miel,
que es santo el amor de la tierra,
Qué triste es la ausencia que deja el ayer.
que es santo el amor de la tierra,
Qué triste es la ausencia que deja el ayer.*

Como se ha podido apreciar en esta categoría se incide en la construcción social de la identidad nacional, hecho que es enfatizado especialmente en el mes patrio, único mes en el que todas estas canciones fueron interpretadas, a excepción del Himno Nacional que, como se señaló previamente, se entona todos los lunes en una ceremonia institucional. Esta construcción episódica de la identidad nacional es un aspecto singular. En el imaginario, el amor por la patria se aviva durante las fiestas conmemorativas de la independencia del Perú. El país es embanderado y en particular las escuelas profundizan en la construcción de la peruanidad a través del abordaje de los personajes, representaciones y símbolos patrios. Si bien estas acciones forman parte de la construcción de “lo peruano”, la peruanidad y el sentimiento de nación debieran ser parte de un continuo, y no, como es el caso, de acciones esporádicas. Los textos reflejan una aparente cohesión social enmascarando las grandes brechas identificadas en el primer capítulo. La edificación de “lo peruano” debiera incluir a todos y reflejar la riqueza de ritmos y géneros musicales, etnias, y otros símbolos que componen la identidad multicultural y diversidad lingüística que caracteriza al Perú.

5.7. “Los pollitos duermen acurrucaditos”: canciones de cuna.

A continuación se analizan las canciones correspondientes a la categoría canciones de cuna.

Las nanas o canciones de cuna son composiciones cortas, y generalmente contienen cuatro versos que conforman una sola estrofa. Estas canciones están dirigidas a los bebés, se entonan con el fin de arrullarlos, calmarlos y hacerlos dormir. Por ello son generalmente cantadas por las madres o personas a cargo del bebe, el canto es suave y tiene efecto relajante. Asimismo afirman el desarrollo del vínculo madre-hijo.

En el caso de la presente institución, se acopió un total de seis nanas o canciones de cuna, casi todas ellas empleadas por la misma docente con el objeto de relajar al grupo de niños y tranquilizarlos.

Los textos de estas canciones son muy sencillos, se basan en un patrón de repetición, todos ellos están dirigidos a que los niños se duerman. Se recurre a un lenguaje cargado de afecto que evoca simbólicamente el amor maternal.

Solo en un caso, el de la canción 81, “Duérmete mi niño adorado” se registran dos versiones con sentidos coincidentes entre sí, en ambas la melodía es similar, solo se advierte la sustitución parcial de la letra.

81. (v.1)
Duérmete mi niño
Mi niño adorado
Cierra tus ojitos
Y ponte a soñar

Duérmete mi niño
Mi niño querido
Cierra tus ojitos
Y ponte a soñar

81. (v-2)
Duérmete niñito
Duérmete mi niño,
mi niño adorado

Duérmete mi niño,
yo te quiero tanto
Duérmete mi niño,
yo te adoro tanto

Una de estas canciones fue presentada por una niña, quien se acercó a la responsable del estudio y le cantó al oído dos versos de una canción de cuna. Presumiblemente se trate de una canción que su madre le cantó. Al concluir el canto la niña se retiró sin hacer comentario alguno, se trata de la canción 79.

79.
A dormir, a dormir
Mi ratoncita a dormir

En general los textos de las nanas son bastante similares en todas las canciones de esta categoría

80.

*Cuando mi pequeño cierra los ojitos
Cuando mi pequeño cierra los ojitos
Un lindo angelito vela sus sueñitos
Un lindo angelito vela sus sueñitos*

84.

*Oh mi niño lindo
ya se va a dormir
cierra sus ojitos
y los vuelve a abrir*

83.

*Duerme mi niño te canta mamá
Canciones muy lindas que te gustarán
Mi niño precioso se duerme así
cierra sus ojitos y ponte a dormir*

82.

*Duérmeme mi niño
Duérmeme mi sol
Duérmeme pedazos
De mi corazón*

Como puede advertirse, los textos de estas cuatro canciones comparten el uso de diminutivos (ratoncita, ojitos, sueñitos, angelito); así como también de adjetivos de afecto y belleza (lindo, linda, precioso); uso recurrente de pronombres posesivos (mi niño, mi sol, mi pequeño, mi ratoncita, mi corazón) y acciones asociadas al verbo dormir como la conducta socialmente deseable de un niño (vela sus sueñitos, y ponte a soñar, se duerme así, y ponte a dormir, duérmeme mi niño, ya se va a dormir). El empleo de adjetivos refuerza el sentido de “lo bueno”. En los textos, “niño bueno”, y “niño lindo”, es aquel que duerme. Por contraste los niños que están despiertos no cumplen con la expectativa social. De esta manera se conforman redes semánticas por coocurrencia de términos y de manera semejante a otras categorías, los niños buenos son aquellos que se duermen y por tanto están quietos y en silencio.

Como señala Fernández (2005), los textos de estas canciones son escritas por adultos para niños, desde posiciones de poder diferentes. No obstante, al cantarlas ambos actores se convencen y auto convencen que representan lo socialmente esperado. Asimismo, las letras hacen referencia a elementos de la naturaleza y figuras religiosas, así entran en diálogo con otras categorías y se refuerzan sentidos.

Cabe destacar que en todos los casos en que se emplearon canciones de cuna, estas sirvieron como recurso de control simbólico y aun cuando las letras remiten a expresiones de afecto, siempre que estas fueron entonadas, se hicieron en el marco de un control disciplinario encubierto. Las docentes “invitaban” a dormir a los niños cuando estos estaban inquietos, trastocando el sentido afectivo del arrullo.

5.8. “Contigo aprendí”: canciones cuyos contenidos se orientan a aprendizajes específicos.

En este rubro se acopian las canciones cuyos textos se dirigen a contenidos vinculados con aprendizajes específicos. Las canciones han sido organizadas en tres subcategorías: animales, naturaleza e inglés. La Tabla 15 muestra la relación de canciones correspondientes a cada subcategoría.

Tabla 15

Repertorio de canciones para aprendizajes específicos

Temática	Nombre de la canción	Número
Animales	Caracolito	85
	El perro Bobby	86
	El tío Mc	87
	La gallina turuleca	88
	La ronda de los animales	89
	La vaca Rebeca	90
	Saltan, saltan, los conejitos	91
Naturaleza	Creciendo, creciendo	92
	De colores	93
	Estrellita dónde estás	94
	Una semillita	95
	Boys and girls	96
Inglés	Colors, colors	97
	Everybody say hello	98
	Good bye to you	99
	How are you	100
	Let's go walking	101
	My flag	102
	Old Mac Donald	103
	Point, point, point	104
This is the way	105	

Las canciones de la subcategoría animales cuentan con textos protagonizados por un personaje, representado por un animal. La mayor parte de ellas son transformaciones textuales y en algunos casos melódicas, de otras canciones. Esto se muestra en la siguiente relación

Tabla 16
Canciones de animales, tipo de variación y origen. Elaboración propia.

Nombre de la canción	Tipo de variación	Canción original	Origen
Caracolito	Textual y melódica	La cucaracha	México
El Perro Bobby	Textual y melódica	Arroz con leche	Ronda infantil europea
El tío Mc	Textual (traducción)	Old Mc Donald	USA
La vaca Rebeca	Préstamo melódico	Oh Susanna	USA
Saltan, saltan los conejitos	Préstamo melódico	Twinkle, Twinkle	Inglaterra

Como se aprecia, los referentes son canciones infantiles propias de países que han ejercido una influencia cultural importante a nivel nacional. Sus melodías han servido de base para recomponer sentidos y construir un concepto de infancia. Esta construcción social se asocia con características de indefensión, lo que se evidencia de modo más claro en la siguiente canción:

85.
Caracolito, caracolito
Quien te hizo tan chiquitito
Si te escondes en la arena el mar te va a llevar
Y pobre caracolito, solito vas a quedar...

Esta noción de pequeño, asociada a desamparo, puede ser interpretada como semejante a las características atribuidas socialmente a la infancia, más aun cuando de modo repetitivo se emplean diminutivos tales como caracolito-chiquitito- solito que refuerzan el sentido de inseguridad frente a un mar que no se es capaz de enfrentar. La metáfora puede llevar a relacionar la acción devastadora del mar con la sociedad, y, de otro lado al caracolito, con el niño. La victimización del caracolito es clara.

La canción “La gallina turuleca” (88)¹⁰⁹ es de origen español. En la institución se registró una versión que contiene una variación melódica y textual. El texto de la canción establece relaciones de causalidad, entre los huevos que puso la gallina y el nacimiento de los pollitos. Su contenido es básicamente de carácter descriptivo y responde a un propósito de enseñar a contar.

¹⁰⁹ Cabe destacar que esta canción fue popularizada por Yola Polastri y fue muy difundida en su programa televisivo.

Una canción que establece claras relaciones de causalidad es la canción “El perro Bobby” (86) donde el personaje se molesta como efecto de una acción que lo afecta directamente y le produce dolor

86.
*El perro Bobby se molestó
Porque le pisé la cola y le dolió
a la guau guau guau
a la guau guau guau
porque le pisé la cola y le dolió*

Las canciones “El perro Bobby” (86), “El tío Mc” (87) y “La ronda de los animales” (89)¹¹⁰ y “la vaca rebecca” (90) establecen asociaciones entre el nombre de los animales y las onomatopeyas correspondientes. De esta manera se establecen cadenas de sentido Perro- guau guau; Ovejas – mee mee; gato- miau, miau: vaca- muuu muuu.

Para finalizar con esta subcategoría se presentan dos canciones

90.
*Caminando por el campo una vaca me encontré
Como no tenía nombre yo Rebeca la llamé
Oh Rebeca que linda que eres tú
Tienes unos ojos grandes y una boca que hace Muuu
Tienes unos ojos grandes y una boca que hace Muuu*

91.
*Saltan, saltan los conejitos
Saltan, saltan en dos patitas
Mueven, mueven, sus orejas largas
Mueven, mueven, sus orejas largas
Mueven, mueven, sus colitas mueven
Mueven, mueven, sus colitas mueven*

Ambas canciones desarrollan sus narrativas siguiendo una lógica muy simple que describe características del animal. La canción 90 refiere una experiencia anecdótica, e incluye el uso de onomatopeyas lo que la hace atractiva para los niños. Finalmente la canción 91, articula movimientos diversos, con el uso de diminutivos que promueven la identificación con los niños y motiva la imitación de las diversas acciones propuestas.

El contenido temático de la segunda subcategoría de canciones alude al mundo natural. En esta subcategoría se han recolectado cuatro canciones cuyos textos aluden a la riqueza del mundo animal como fuente de alimentación y protección del niño (92. Creciendo, creciendo); la primavera (93. De colores); las estrellas (94. Estrellita dónde estás) y las partes de una planta (95. Una semilla).

¹¹⁰ En el caso de la canción 89, se aprecia que fusiona dos canciones. Al inicio se canta la primera estrofa de la canción “La ronda redonda”, y concluida esta, se da inicio a “La ronda de los animales”.

A diferencia de la subcategoría anterior, en este caso solo la canción “Estrellita, dónde estás” ha sido elaborada en función de una variación textual, y más específicamente de una castellanización de la canción “Twinkle, twinkle little star”¹¹¹.

La canción “De colores” (93) es muy conocida en el medio católico. Se trata de una canción de origen español que con frecuencia se canta en las misas¹¹². Las otras dos canciones, “Creciendo, creciendo” (92) y “Una semilla” (95) fueron compuestas por una de las docentes de la institución, y ello explica por qué el contenido es tan descriptivo y orientado a aprendizajes. Los textos establecen claras relaciones de correspondencia (vaca-leche; gallina-huevos, abeja-miel, oveja-lana, pez-atún) y (colores-primavera, gallo-kirikiri; pollitos-pío pa) afirmando la cohesión lineal. En estas dos canciones los textos emplean pronombres en primera persona y así depositan la agencia en quien la canta. La canción “Una semilla” constituye un préstamo melódico de la canción “El cilulo”¹¹³.

En tres casos, el empleo de posesivos remite al protagonismo quien canta la canción. Hay empleo de adjetivos calificativos (linda, grande, dulce) y uso de diminutivos (pancita, chompita, estrellita, dormidita, semillita, tallito, hojitas), así como de aumentativos (grandote). Las canciones 92 y 93 incluyen onomatopeyas que contribuyen a crear un clima lúdico alrededor de la canción. En conjunto estos elementos promueven la identificación del niño con su habla e intereses. Los textos en su conjunto describen las características propias de cada elemento de la naturaleza.

En todos los casos es posible establecer relaciones de correspondencia creando redes semánticas de sentido. De este modo se establecen recursos cohesivos alrededor de cada canción:

- creciendo-alimento-vaca-leche-gallina-huevos-abeja-miel-pancita-comer-pez-atún-oveja-chompita.
- colores-primavera-colores-arcoiris-colores-agrado-gallo-kirikiri-gallina-cara cara.

¹¹¹ Canción tradicional infantil de origen inglés, muy difundida en nuestro medio.

¹¹² En este caso no se la consideró como canción religiosa porque fue presentada en el contexto de aprendizaje una de las estaciones del año: la primavera.

¹¹³ Huayno cajamarquino que se entona en los carnavales.

- estrellita-brilla-noche-luna-iluminar.
- semilla- siembra-jardín-dormida- agua-aire-sol-engordó-tallito-hojitas-flores y frutos-raíz-tallo-hoja-flor-fruto-cinco-partes-planta.

El último grupo de canciones de esta categoría, versa en torno al aprendizaje del inglés como segunda lengua¹¹⁴. La inclusión de este contenido correspondía a la libre disponibilidad señalada en el DCN (2009). Cabe destacar que en ningún caso estas canciones se interpretaron fuera del contexto de la clase de inglés, hecho que las distingue del resto del repertorio institucional que es entonado en diversos momentos y muchas veces a iniciativa de los propios niños. Durante el desarrollo de las clases de inglés, las profesoras y las auxiliares permanecían en el aula para apoyar a la profesora de inglés en el control del grupo de niños. En total se acopiaron diez canciones en inglés. La mayor parte de ellas constituyen préstamos melódicos de otras canciones, tal como lo muestra la Tabla 17

Tabla 17

Canciones para la enseñanza del inglés, tipo de variación y origen. Elaboración propia

Nombre de la canción	Tipo de variación	Canción original	Origen
Boys and Girls	Préstamo melódico	Campanero	Francia
Colors, colors	Préstamo melódico	This is the way	USA
Everybody say hello	Préstamo melódico	Mary has a Little lamb	USA
Good bye to you	Préstamo melódico	Happy birthday	USA
How are you	Variación melódica	This is the way	USA
Let's go walking	Préstamo melódico	Campanero	Francia
My flag	Variación melódica	Campanero	Francia
Point, point, point	Variación melódica	This is the way	USA

¹¹⁴ Las sesiones eran desarrolladas por la profesora de inglés, que era bastante joven. Ella asistía a la institución educativa una vez por semana. El promedio de tiempo semanal de clase era de 15-20 minutos, por lo que su desempeño no producía mucho efecto en el aprendizaje, no obstante, el repertorio de canciones es relativamente alto (diez canciones). Esta profesora concitaba mucho la atención de los niños, aunque operativamente estos no prestaban mayor interés al momento de desarrollar sus clases. A diferencia de los casos anteriores, la profesora de inglés tuvo siempre como soporte el CD de canciones. Probablemente estas pertenecían al método que ella empleaba para realizar sus acciones educativas. Se constató que el programa de inglés era coordinado con las profesoras de aula. Ello explica por qué muchos de los contenidos aluden a las temáticas propias de la programación en castellano. El análisis es básicamente descriptivo. Sólo aborda aspectos generales de este grupo de canciones dada una incidencia considerablemente menor.

Adicionalmente, se registraron las versiones originales de dos canciones “Old Mc Donald” (103) y “This is the way” (105).

Del mismo modo, la canción “Everybody say hello” (98), se cantaba al inicio de cada sesión como parte del ritual de saludo de las clases de inglés. La canción “Boys and girls” (96), se empleaba para el control de la asistencia y motivar el conteo. Asimismo la canción “Good bye to you” (99), era la canción de despedida. Estas canciones se repitieron en todas las sesiones de inglés. En general estas comparten el desarrollo de habilidades sociales (saludo y despedida) y una actividad de rutina, la toma de asistencia de los niños.

98.	96.	99-
<i>Everybody say hello, say hello, say hello Everybody say hello, say hello, to (nombre)</i>	<i>Boys and girls, Boys and girls How many come? La la la la la la la La la la la la la la</i>	<i>Good bye to you Good bye to yo Good bye miss (XX) Good bye to you</i>

Con frecuencia en las clases de inglés se entonaba la canción “How are you?” (100) la que inevitablemente debía ser respondida con un Fine!¹¹⁵ lo que constituía una forma en que los niños manifiesta que están contentos. La canción era repetida muchas veces. De este modo la canción contribuía a establecer un clima de acogida, similar a la función de las canciones de saludo ya analizadas.

100.
*How are you students?
How are you?
- FINE!*

Otras canciones se dirigían a contenidos de aprendizaje específicos: colores, animales, la bandera.

97.	103.	102.
<i>Green over here Green over there Colors, colors, colors Green is everywhere Orange over here Orange over there Orange, orange, orange orange everywhere</i>	<i>Old Mc Donald had a farm EA EA OH And on his farm he had a (dog) EA EA OH With a (guau guau guau) here And a (guau guau guau) there (Guau, guau, guau) is everywhere Old Mc Donald ...</i>	<i>My flag, my flag, my Perú, Perú flag</i>

¹¹⁵ Que equivale a decir ¡bien!

Los textos combinan onomatopeyas y repeticiones de frases de modo que se facilitó la memorización de los mismos.

Otras canciones persiguen el propósito de seguir indicaciones, tal es el caso de “Let’s go walking” (101), “Point, point, point” (104) y “This is the way” (105), donde estas dos últimas comparten una misma acción señalar a la mamá, o señalar un color determinado.

101.	104.	105.
<i>Let’s go walking,</i>	<i>Point, point, point to(mommy)</i>	<i>This is the way</i>
<i>Let’s go walking,</i>	<i>Point, point, point to (mommy)</i>	<i>we point to (red)</i>
<i>Follow me, Follow me,</i>	<i>Point, point, point to (mommy)</i>	<i>We point to (red)</i>
<i>Working on the (circle)</i>		<i>We point to (red)</i>
<i>Follow me, Follow me</i>		<i>This is the way</i>
		<i>we point to (red)</i>
		<i>Point, point, point</i>

En síntesis, en esta categoría se han presentado canciones que por lo general proceden de préstamos melódicos de canciones foráneas, lo que da cuenta de la influencia de otras culturas en la presente institución educativa, como también da cuenta de un proceso de globalización que trasciende el ámbito económico, y cuya influencia alcanza a todos.

En esta categoría, más que en ninguna otra se emplean onomatopeyas, que constituyen un elemento de diversión para los niños. Las letras son sencillas y no tienen mucha extensión de modo que se facilita el aprendizaje de las mismas. La repetición es el patrón en el que se basa el aprendizaje. En las dos subcategorías iniciales (animales y naturaleza) se aprecian más relaciones de causalidad que en la subcategoría inglés.

Estas canciones brindan elementos para que los niños se identifiquen con ellas y afirmen el aprendizaje de un segundo idioma a través de la enunciación y la memoria corporal.

5.9. “Me dijeron que en el reino del revés”: canciones sin sentido

Las canciones sin sentido son aquellas en las que destaca el valor melódico y rítmico de la misma. Sus textos no obedecen a una lógica, y por lo general se trata de sílabas u onomatopeyas que al ser presentadas en formato de canción motivan su reproducción.

La categoría registra tres canciones. En el primer caso, la canción “Ilari, lari, larie” (106), que como se mencionó anteriormente corresponde al coro de una canción brasilera interpretada por la cantante Xuxa, quien animó un conocido programa infantil que empleaba dicha canción¹¹⁶. En este caso, el fragmento se toma como unidad en tanto los niños, y las propias docentes, empiezan a cantar dicho coro y mientras cantan, saltan, y aplauden, repiten una y otra vez el mismo fragmento.

La canción “Chu chu wa” (107), fue interpretada a iniciativa de los propios niños quienes en ausencia de la profesora la repitieron varias veces. La canción “Tra la lá”, no es sino un juego vocal basado en la repetición de las mismas sílabas.

En tanto estas canciones escapan a una lógica formal no es posible analizarlas¹¹⁷.

5.10. “Arroz con leche”: canciones y rondas infantiles tradicionales.

A diferencia de las categorías antes analizadas y como se señaló en el capítulo 4, las rondas y canciones tradicionales son enseñadas por la familia.

Cabe destacar que casi en su totalidad fueron entonadas por la docente del aula de cuatro años, mayormente durante el recreo, a excepción de la canción 112 (Un pericotito) que fue cantada por el grupo en su conjunto, como parte de los rituales. Todas las rondas, fueron lideradas por la docente quien invitaba a participar a las niñas. En ningún caso se observó la participación de los niños por lo que podríamos decir que obedecen a un criterio sexista. Esto se retomará más adelante.

109.
*Arroz con leche me quiero casar
Con una señorita de Portugal...
Que sepa coser, que sepa limpiar
Que sepa abrir la puerta para jugar
Con esta sí, con esta no
Con esta señorita me caso yo*

110.
*Juguemos en el bosque
mientras que el lobo no está
¿lobo que estás haciendo?*

¹¹⁶ En el Perú se reeditó el programa en el año 1991 bajo el nombre “Buscando a la paquita peruana” y fue conducido por la propia Xuxa. En este caso en particular, la canción tiene como referente el programa que fue transmitido por canal 2.

¹¹⁷ En este caso, se trata de un juego cantado de identificación de partes del cuerpo, el cual es asociado a movimientos corporales específicos que hacen que el cuerpo adopte formas peculiares, esto motiva la risa de los niños. La composición pertenece al cantautor argentino Fabián Gómez, cuyo apelativo es “Piñón Fijo”. Este personaje participó también de un programa infantil en su ciudad natal, Córdoba. El video de la canción es muy difundido a través de internet.

La canción 109, es una ronda tradicional de origen español. Los hallazgos coinciden con los de Fernández (2005) y Fernández (2006) quien analizó los estereotipos de hombre y mujer recogidos de la lírica popular infantil con la finalidad de transmitir y socializar a la infancia. Una vez más la canción reproduce imágenes y roles de género de claro corte sexista. Paradójicamente, al ser una ronda tradicionalmente interpretada por niñas, la agencia de la canción la lleva un personaje masculino quien refiere como meta el deseo de casarse para lo cual describe el perfil de su futura esposa: señorita- que sepa coser-limpiar-jugar formando así una cadena de sentidos relativos a los atributos femeninos de quien desee contraer matrimonio. La frase concluyente es aún más categórica “con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo”, que enfatiza el rol pasivo de las mujeres y enfatiza el rol activo y la agencia de los hombres, por lo menos ante el matrimonio. Aun cuando en la actualidad no es frecuente que los niños participen de rondas infantiles, lo peculiar es que en este caso es la propia docente quien enseñó estas rondas, objetables desde un enfoque de género.

La canción 110, es un juego cantado que se inicia con una ronda donde hay un personaje que representa al lobo, al cual las niñas preguntan de modo reiterado “Lobo ¿Qué estás haciendo?”. Dependiendo de la acción que este realice, los participantes mantienen la ronda o corren libremente para evitar ser atrapados. Según Bernard Aucouturier (en: van Nieuwenhoven, 2004) todas las culturas comparten la figura del lobo u otro animal semejante.

El lobo, a su modo de entender, simbólicamente representa los temores y la vulnerabilidad de la que todo ser humano es objeto. No obstante, la presencia recurrente en los juegos se explica desde tres aspectos. De un lado, la pertenencia a un grupo, o sentirse parte de un grupo representa una fortaleza, aun cuando se trate de potenciales víctimas. De otro lado, interviene la diversión, pues el momento del escape constituye un momento de catarsis general, y los participantes no sólo corren, gritan, se ríen y recurren a muchas argucias a fin de evitar ser atrapados. Por último, la amenaza de devoración, representa simbólicamente el querer tener para sí, en otras palabras poseer, el objeto amado. Esta asociación para Aucouturier (2004) no es arbitraria, pues mucho del lenguaje amoroso remite a expresiones tales como “te voy a comer a besos”, “es tan lindo que lo quiero comer”, y a nivel de lenguaje erótico la

asociación es mucho más común. Por ello, “querer ser devorado”, simboliza el ser deseado por otro, ser tomado en cuenta, ser importante para otro. Es por ello que este juego no pierde vigencia y se mantiene como uno de los pocos juegos grupales que aun practican los niños.

La canción “Un pericotito” (112) forma parte del repertorio tradicional infantil. En ella el personaje central es un pericotito, al emplearse el diminutivo los niños se identifican con este personaje, que corre una suerte desdichada al ser comido por el gato. La canción recurre a diminutivos y adjetivos de victimización en el caso del pericotito (chiquito, bonito, hociquito, huequecito), mientras que en el caso del gato el adjetivo va en el sentido contrario, pues se le posiciona como malvado. Aun cuando se trate de una canción cuya trama es cruel, no deja de obedecer a un razonamiento y secuencia lógica formal que puede ser comprendida por los niños y a partir de la cual pueden establecer relaciones de causalidad: si un gato ve un pericotito, inobjetablemente se lo comerá. Mientras cantan la canción los niños alternan los roles de pericotito y de gato, simbólicamente de víctima y victimario, lo que les produce una sensación de risa y nervios. Llamó la atención la indicación dada por la profesora antes de interpretarla: “Ahora vamos a cantar una canción de relajó”, es decir, sin un propósito educativo explícito.

La idealización del matrimonio, y el simbolismo de los juegos que alternan imágenes de víctima y victimario constituyen los rasgos más destacados en este tipo de canciones. La identidad de niño se afirma en imágenes de desamparo y necesidad de protección. De modo similar a otras categorías se recurre a los mismos patrones: uso de diminutivos, repetición, ausencia de enfoque de género al presentar a las niñas y lo femenino como débil, y a los niños y lo masculino, como los que toman la iniciativa. Como se aprecia hay vasos comunicantes de sentido entre categorías.

5.11. “*Tu voz existe*”: canciones populares.

En esta categoría se analizan las canciones que son de conocimiento popular, generalmente a causa de su difusión en medios de comunicación masiva. Cabe destacar que la mayor parte de estas canciones fueron interpretadas por iniciativa de los propios niños, y en ausencia de la maestra. Esto da cuenta que el niño vive dos realidades que no llegan a encontrarse: la realidad social, y la de la institución educativa. La social lo dota de una diversidad de temáticas, géneros musicales

actuales, discursos, que la escuela no alcanza a comprender y menos aún a emplear. Otro aspecto singular, es que la mayor parte de estas canciones fueron interpretadas por niños del aula de cuatro años. Este grupo de niños era particularmente inquieto, estaba constituido por niños muy listos, alertas de todo lo que acontecía dentro y fuera de la institución¹¹⁸.

En primer término, la canción 114 (Cumpleaños feliz), corresponde a un ritual social de celebración del nacimiento. Esta canción es la versión traducida de “Happy birthday to you”, canción de origen norteamericano. En este caso, el niño empezó a cantar dicha canción mientras la profesora repartía hojas de aplicación. Se trató por tanto de un canto individual, que no llegó a hacer eco en el grupo.

La canción 115 (Esto se pone bueno) constituye el tema musical de “Al fondo hay sitio”¹¹⁹. Cabe destacar que esta canción surge como confidencia de una niña que la refiere como su canción preferida, aun cuando solo recordaba el coro

En otro momento otra niña refirió el coro de la canción “Los gorilas”¹²⁰ como su preferida. Al momento de entonarla, el resto de niños la acompañó. El coro se acompaña de movimientos de ambos brazos y de gestos que imitan a los gorilas, y de onomatopeyas, lo que la vuelve muy lúdica

117.
*Manos hacia arriba,
manos hacia abajo
Como los gorilas
Uh! Uh! Uh!*

¹¹⁸ Es simbólico el hecho de cantar estas canciones al margen de la docente, pues otorgaba a la acción una dimensión clandestina, que a la vez constituía una válvula de escape. Esto se mantuvo aun en presencia de la docente, pues los niños entoncaban las canciones muy suavemente de modo que las docentes no alcanzaban a percatarse del hecho, o por lo menos no lo hacían evidente. Justamente este fue el grupo que interpeló a la investigadora constatando a través de diversos medios si hacía o no bien el trabajo de acopiar canciones.

¹¹⁹ Una serie de televisión peruana que goza de un rating muy alto, y es transmitida por un canal de señal abierta. La canción es interpretada por Tommy Portugal y el grupo La Pasión y posee un ritmo tropical y pegajoso.

¹²⁰ Esta canción es interpretada por la joven cantante española llamada “Melody”. Ella popularizó esta rumba en toda Latinoamérica con el nombre “El baile del gorila”. Esta canción salió premiada en el Grammy del año 2002. Con esta difusión es probable que la niña no sólo conozca el coro de la misma, sino también otras partes de la canción. El coro referido por la niña tiene una ligera variación textual pues originalmente la canción dice “las manos” y no solos “manos” como refirió el testimonio.

Otra canción que fue interpretada a iniciativa de otra niña y seguida por el resto de niños fue “Tu angelito soy yo”¹²¹, registrada con el número 116. Esta acción se repitió en el día y se dio en dos ocasiones. Cuando se cantó en el contexto grupal, los niños la entonaron e imitaron los movimientos. Básicamente entonaron el coro de la canción el cual emplea la reiteración como un recurso. Hace uso de términos y diminutivos que evocan afecto: “angelito”, “cariñosito”. La línea melódica es simple, por lo que es de fácil entonación. El soporte rítmico es muy marcado y contribuye a la recordación de la misma. De esta manera, los niños, por iniciativa propia seleccionan canciones que aluden a figuras celestiales y demandas de afecto.

116.

*Tu angelito soy yo oh oh,
Tu angelito, cariñosito,
Tu angelito soy yo oh oh.*

*Por eso ven, ven, ven
Ay yo no sé más por él
Por eso ven, ven, ven
Ay yo no sé más por él*

Tu angelito soy yo, oh oh...

La canción 120, (Navidad, navidad) es la traducción de un villancico de origen norteamericano “Jingle Bells”. Esta canción fue interpretada por una niña al momento de iniciar la observación. Aun cuando es una canción cuyo contenido remite a la navidad, esta fue cantada por la niña a inicios de noviembre. Cabe destacar que para esa fecha los establecimientos comerciales ya habían empezado con las campañas navideñas, lo que explicaría la motivación de la niña.

Este villancico es muy popular en el medio, aun cuando alude a un referente de realidad muy distinto. Mientras que en Estados Unidos la navidad es blanca porque corresponde a la estación de invierno, donde hay nieve; en nuestro país, la navidad se celebra al inicio del verano¹²².

Como se ha visto, y como registra Mendívil L. (2007) en el caso de las canciones populares, son básicamente los niños los que las seleccionan. En ningún

¹²¹ Se trata de un reggaetón interpretado por el dúo pop venezolano “Chino y Nacho”.

¹²² La influencia cultural de Estados Unidos en la celebración de esta fiesta religiosa es innegable. Cabe destacar que el sentido original de la fiesta es débil, frente al enfoque comercial de la misma.

caso constituyó una opción docente. Esto evidencia el desencuentro entre los criterios de selección que tienen los niños y los que tienen las docentes, las que ostentan posiciones de poder adulto céntricas y distantes de lo que acontece en la realidad social de los niños. Los géneros musicales son diversos y estimulan el movimiento e imitación de acciones.

En el caso de los niños, se observa que ellos no hacen distinciones entre canciones “para niños” y las canciones “para adultos” que se difunden en los medios de comunicación. De esta manera se constata lo que refirió Pescetti (1998) en el tercer capítulo: canción infantil es toda aquella que es significativa para el niño.

Haber constatado que los niños no comparten este tipo de vivencias con sus profesoras constituye un dato que merece atención. Los niños cantan las canciones que les agradan sin prohibición alguna y al margen de la figura de autoridad. Es decir, cuando ellos tienen la agencia, eligen sus canciones con plena libertad aunque ello implique transgredir “lo permitido”. Esto se hace evidente cuando los niños cantan –y se divierten- a escondidas. Esta actitud puede ir influyendo en la mente de los niños, los que van construyendo la idea que la diversión sólo es posible al margen de la autoridad docente, y de manera furtiva.

5.12. “Duele tu ausencia”: canciones creadas por los niños.

En el sentido estricto estas serían las únicas canciones propiamente infantiles, pues se trata de canciones creadas por iniciativa de los niños. En esto reside su singularidad, son producciones de los niños, no son producciones de adultos para niños. Su consideración como categoría responde a visibilizar las producciones infantiles, las que sin lugar a dudas se dan en todas las instituciones educativas, pero al no ser escuchadas ni valoradas por las figuras de autoridad, éstas son invisibilizadas.

Cabe destacar que de manera semejante al caso anterior, estas canciones fueron compartidas a iniciativa de los propios niños, los que, en ausencia de la profesora se acercaron a la investigadora para cantarlas. En ambos casos se trató de niños del aula de cuatro años. En el primer caso se trató de un niño y, en el segundo caso de una niña.

El niño interpretó la canción Batti Shake, inspirada en la propaganda de un yogurt de consumo infantil que viene en vasitos descartables¹²³. Las etiquetas de este producto contienen imágenes que provienen de diversas series o películas infantiles tales como “Ben 10”¹²⁴, “Los pitufos”, o “La era del hielo”. Cabe destacar que al ser entonada por el niño, el grupo de niños que lo acompañaba repetía la palabra “Batti shake” a modo de ostinato melódico y rítmico. Al hacerlo de modo reiterado, este acompañamiento era percibido como una arenga.

El texto parte del nombre del producto, a partir del cual se desencadenan un conjunto de ideas asociadas con marcha- guerra- agresión-muerte-ruptura.

121.
*Batti shake llegó
Un, dos, un, dos,
¡Va a hacer fuego!!
Si un toro
se come el papel,
se come el horror
un cadete, un cadete
chanca a noventa
un dinosaurio,
se acerca a la laguna
un dinosaurio,
se mata
un dinosaurio
se mata con él
y muere
rompe la casa del mar
y las tortugas comienzan a matar
las tortugas, lo matan fuerte
Las tortugas y ahora no hay más
Con las tortugas
Un, dos, tres, cuatro, cinco
Seis, siete, ocho, nueve, diez!!!
Batishake! Batishake!*

Textualmente hay varias alusiones a la milicia como el hecho de marcar el paso “un-dos-un-dos”; “¡va a hacer fuego!”; un cadete y muerte. Así se forma una cadena de sentido que asocia la milicia con la muerte. Estos textos se alternan con personajes encarnados en tortugas y dinosaurios que matan o se matan entre sí. Los textos dan cuenta de un entorno cargado de agresión, probablemente debido a la

¹²³ Este yogurt es elaborado por la empresa Gloria que se caracteriza por recurrir a una publicidad muy dinámica, acompañada de melodías alegres y rítmicas, lo que las hacen muy atractivas para los niños.

¹²⁴ Personaje que representa a un alienígena con super poderes. Ben 10 se encuentra en permanente lucha, un dato importante para contextualizar la canción.

asociación con la serie televisiva “Ben 10”. Al tratarse de una animación, se recurren a personajes fantásticos que podrían asemejarse a un dinosaurio o una tortuga.

La segunda canción fue interpretada por una niña de la misma aula, quien también se acercó a la investigadora, iba acompañada de otra niña y luego cantó dicha canción. Cabe destacar que se respeta la enunciación al pie de la letra. De modo semejante al caso anterior, el texto da cuenta de un medio caracterizado por el temor

122.

*Los cohetes son pocos
Asustados
Y no los tienes que temer
Sí, un poco asustados
No tienes que temer*

*Son muy divertidos
Pero reventan
solamente hacen, ruido para ti
solamente vamos
a mirarlos de cerca
solo tú, eres un
sólo tú. eres tú
para ver, para ver
con tus sentidos, sentidos
solo tú y yo
solamente tu y yo
tu y yo
vamos a mirarlos de cerca
solo para ti
nunca más vas a hacer
cuando, cuando, cuando
tú eres pequeño, no tienes que temer
todas las veces, que sale el cohete
no tienes que temerlos
para ti es dulce
solamente tienes una cosa que decir
mami tengo miedo
y tú no tienes que temer
¡miedo!, ¡miedo, miedo, miedo*

En este caso las cadenas de sentido muestran la siguiente relación: cohetes- asustados-no temer-divertidos-reventan- hacen ruido- vamos a mirarlos de cerca- solo tú- para ver con tus sentidos-solo tú y yo- solo para ti-pequeño-no tiene temor-decir- mami tengo miedo- no tienes que temer- miedo. Como se aprecia, el texto es complejo y extenso. Tiene dos núcleos, el primero alrededor de los cohetes, y otro de carácter dialógico entre la niña y otra persona. La interpelación reiterada del “tú y yo” remite a la necesidad de un encuentro, un sentido de reciprocidad, e intercambio. La oscilación entre el “tú” y el “yo” tiene como referente una relación de intercambio

subjetivo, donde el otro ocupa un lugar preponderante (Guilherme, Morgan, & Freire, 2012).

Se repite la idea que no hay que temer aunque sean pequeños. La reiteración de la palabra miedo evidencia la presencia de un entorno que inspira temor o desconfianza. No obstante, hay que enfrentarlo. Es probable que este texto guarde alguna relación con un medio institucional que resulta amenazante, sin embargo, al tratarse de acciones casi clandestinas no fue posible indagar más en el sentido de la misma.

Como se evidencia, los textos de ambas canciones comparten situaciones amenazantes, agresivas y hasta catárticas. Estos textos ponen en evidencia que aunque se silencie y prohíba la voz de los niños esta trasgrede y se refleja en canciones cuyos textos revelan el mundo interior, y social que viven. Estas canciones son una muestra de los recursos con los que cuentan los niños, sus modos de expresión y la percepción del mundo que van construyendo.

Si los niños tienen la oportunidad de ser escuchados, es decir, si realmente tuvieran un rol protagónico en la acción educativa, ellos compartirían estas vivencias con otras personas. Sólo se requiere disposición y escucha atenta así como oportunidades para transformarlos de receptores, a productores de textos significativos. De modo complementario, si los niños no son escuchados, ellos guardarán reserva y dejarán de compartir sus producciones y por ende, su mundo. La responsabilidad de ello recae en los adultos responsables.

Algunas reflexiones preliminares. Como ha quedado demostrado a lo largo del presente capítulo, la jornada educativa se caracteriza por la omnipresencia de las canciones. Estas son el sustento de la labor docente en educación inicial. Por lo tanto, su existencia no es aleatoria, sino fundamental.

Se ha evidenciado la forma en que las canciones están cargadas de mensajes que guardan coherencia con los comportamientos socialmente esperados, y con el mantenimiento del orden social hegemónico. Al formar parte del sistema educativo, ellas promueven diversos aprendizajes: hábitos, actitudes, comportamientos, y conocimientos. Sus letras representan una voz dominante: la de los adultos, representada por las docentes. Cabe destacar que gran parte del repertorio

institucional es elaborado por las docentes a partir de transformaciones textuales y melódicas, siendo el préstamo melódico foráneo el más usual (Martín, 2001).

La disciplina y la educación constituyen los núcleos centrales que orientan el trabajo pedagógico en la institución estudiada. Estos núcleos son difundidos en los discursos que las canciones desarrollan. La disciplina es fomentada a través de cantos que representan advertencias o amenazas y en ocasiones, hasta chantajes emocionales de las docentes. La identidad del alumno se nutre de la obediencia, la inmovilidad, la atención a la autoridad y la subordinación (Mendivil L., 2010).

Las canciones son un recurso educativo y expresivo muy poderoso. A través de ellas se difunde un discurso dominante en el que la iglesia y la milicia ocupan un lugar preponderante: “un discurso que se compone de mensajes alrededor de los poderes que gobiernan (...) Así los poderes militares y eclesiales son los que aparecen como parte de la tradición. Éstos además, son aparatos ideológicos- según Althusser- importantes. (Fernández, 2005, p. 138).

La construcción social de género también está reflejada en las canciones, las que se inspiran en la división social del trabajo. De esta manera, se identificaron canciones que afirman la condición femenina con la fragilidad y realización de labores domésticas; y la condición masculina con la agencia y valentía referidas por Fernández (2005) y Fernández (2006).

En las canciones analizadas y coincidiendo con Fernández (2006), se ha identificado la repetición como el mecanismo que afianza sentidos y constituye el recurso de cohesión por excelencia. Es probable que ello se deba a una percepción subestimada del niño de educación inicial, considerando que para que aprenda y comprenda, debe repetir los mensajes hasta la saciedad. Esto mismo justificaría el hecho de considerar canciones breves, que revelan pobreza de recursos lingüísticos y musicales. De este modo, las canciones hacen uso de melodías alegres y contagiosas, lo que en palabras de Pescetti (1998) equivale a decir “bobamente infantil”. La frivolidad de estos textos estaría revelando que los adultos minimizan las capacidades de los niños y consideran que ellos son seres incapaces de pensar. Esto también se refleja en la presentación de una realidad infantil idealizada, que enmascara la compleja condición infantil contemporánea.

Como se ha probado, si un indicador de calidad en un programa infantil es ofrecer una educación contextualizada, como señalan Peralta & Hernández (2012), no es posible sostener que esto sea así en la institución educativa estudiada donde la mayor parte de canciones y de actividades educativas se desarrolla al margen de la riqueza cultural del entorno, esto es, de la cultura de las docentes, padres de familia y de los propios niños. Si otro indicador de calidad son el tipo de interacciones positivas, las relaciones asimétricas así como la estructura jerárquica de la institución educativa poco aportan en este sentido.

Un aspecto que salta a la vista es que los niños son consumidores de medios y al serlo, acceden a géneros musicales y temas diversos, actuales y propios de su contexto. Esto se aprecia en las canciones que ellos seleccionan las cuales abordan temáticas que difieren sustancialmente de las escogidas por las docentes, aspecto antes referido por Mendívil L. (2007). Los niños seleccionan las canciones que les resultan divertidas y que tienen un sentido lúdico sin distinguir entre canciones infantiles y canciones populares “para adultos”.

Como ha quedado demostrado, los textos elaborados por los propios niños revelan un mundo interno vulnerable, complejo, con una presencia importante de agresiones y violencia. Estas creaciones son comparativamente más complejas que las elaboradas por los adultos, y de modo más específico, las que elaboran las docentes para los niños.

Docentes y niños comparten a través de las canciones, discursos que afirman posiciones definidas y asimétricas de base. De este modo se revela el orden del discurso como conjunto de ideas y prohibiciones naturalizadas que progresivamente se irán asumiendo como verdaderas (Foucault, 1983). De esta manera los textos de las canciones van construyendo socialmente identidades complementarias: donde uno manda, y otro obedece; uno pregunta, y otro responde “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 el fuerte y quién es el débil” (Mendívil L., 2010).

Como se ha evidenciado a lo largo de este capítulo, los textos de las canciones constituyen un tipo discurso que complementa sentidos que se van a ir afirmando en

la interacción entre docentes y niños y por lo tanto, las canciones son discursos a través de los cuales interactúan docentes y niños. Como ha quedado demostrado, estos discursos guardan coherencia entre sí, tanto por la variedad de temas, como por la constancia de su uso. De este modo, las canciones como discursos sientan las bases de los procesos de construcción identitaria (Fernández, 2006) (Gullco, 2002).

Capítulo 6

Canciones e Interacciones:

Discursos institucionales y construcción social de las identidades.

Como se señaló al inicio del presente capítulo, corresponde el análisis de los discursos en interacción. Se presenta la práctica discursiva en la que están inmersas las canciones y los procesos implicados en ella: producción, distribución y consumo. Se trata de un análisis micro sociológico y contextualizado que incide en los roles de los agentes (Calsamiglia & Tusón, 2008); (Martínez, 2001), tanto como en la dimensión (individual o colectiva) a partir de la cual es posible mostrar la efectividad ideológica de los discursos, tanto como los sentidos compartidos.

En coherencia con el planteamiento de Fairclough (1993), los procesos de producción revelan los recursos disponibles de los participantes, las normas internalizadas, así como las convenciones para la producción, distribución y consumo de textos. En algunos casos, se retoman los textos para ser analizados desde el marco institucional, el cual refleja “el orden del discurso”, para a partir de este establecer conexiones e inferencias. Del mismo modo, se analiza la intertextualidad a la luz de la coherencia, contradicción o ambivalencia entre estos. Otro aspecto que se considera es la interdiscursividad, viendo como esta funciona a nivel institucional a fin de ir enlazando sentidos aspecto de particular importancia en la medida que afecta la constitución subjetiva de las personas, y por ende, la formación de sus procesos identitarios.

No menos importante es la cortesía verbal (Calsamiglia & Tusón, 2008) que da cuenta de las condiciones de producción de textos, y de la manera como se regula el comportamiento social desde la elección de las formas lingüísticas de trato, los turnos en el acto comunicativo, hasta el establecimiento de lazos de afiliación y solidaridad dando cuenta del modelo educativo dominante (Cepeda, 2007). Tratándose de un análisis a nivel micro sociológico se toma como referencia fragmentos seleccionados de las interacciones los que han sido recogidos durante las observaciones realizadas.

Como Hall (2003) sostiene, a través de la representación el lenguaje produce significado. Como acto humano, el lenguaje es relacional y aporta a la configuración de sistemas representacionales que se constituyen como prácticas culturales y lingüísticas de producción y circulación de significados los cuales se imbrican con el poder ejercido desde un contexto social, cultural, histórico y político (Foucault, 1983). En este sentido se analiza el lenguaje previo, simultáneo y posterior a la canción.

El nivel de coherencia discursiva se indaga a partir de fragmentos de las observaciones en clase, con ello se integra un primer análisis que relaciona la práctica discursiva a nivel institucional.

Al tratarse de un análisis microsociológico el presente capítulo tiene el propósito de mostrar la cultura institucional a partir de la selección de diversos episodios representativos que articulan discursos hablados y cantados y dan coherencia a los hallazgos. Los primeros cuatro episodios corresponden al análisis de las interacciones, esto es de los discursos (hablados y cantados), que circulan al interior de cada una de las aulas de la institución materia del caso. De esta manera, todas las docentes y grupos de niños se ven representados por igual. El quinto acápite analiza la única práctica institucional que se realiza todos los días lunes, y convoca a todos los integrantes de la institución educativa, por tanto aborda el discurso institucional compartido. Como sexto aspecto se indaga en un contenido muy puntual relacionado con la equidad de género, que constituye un aspecto ideológico común a las cuatro docentes, tal como lo muestran las evidencias. Un séptimo aspecto profundiza en la infraestructura y el equipamiento como parte de un discurso

institucional. También recoge las diversas interacciones de los niños en el aula cuando ellos toman la iniciativa en ausencia de la docente.

Por lo tanto, la selección de estos eventos o contenidos constituyen aspectos representativos de la ideología y cultura institucional. Antes de finalizar el capítulo se incluye un análisis global que presenta relaciones entre los hallazgos.

6.1. “*Si no se portan bien les pongo la canción de los ositos*”.

A continuación se presenta una selección de interacciones recogidas en el aula de tres años que muestran la dinámica de la docente de esta aula, con los niños¹²⁵.

Durante la primera visita a la institución la profesora del aula dio inicio a la sesión empezando a cantar la canción de rutina número 21 (A guardar). De modo reiterado, la docente advierte que si el grupo no realiza la acción pondrá la canción 57 (Tres ositos melosos).

C.O. Los niños estaban jugando pues era el inicio de la jornada. La profesora sin mediar introducción interrumpe el juego y empieza a cantar mientras motiva a los niños a ordenar el aula

*A guardar, a guardar,
Todo, todo en su lugar*

D3: (dirigiéndose al grupo) *¿Ustedes son como los ositos?* (en coro) ¡NOO!

D3: *¿Ustedes cómo van a dejar todo?* ... Ordenado

D3: *...Así, quiero ver cada cosa en su* ... Lugar

D3: *¡En su lugar!... muy bien ¿ya? Si no voy a poner ya la canción de los ositos ¿Pongo la canción de los ositos* (en coro) ¡Sííí!

C.O. Más adelante la docente reitera la advertencia a través de una pregunta

D3: *¿Pongo la canción de los ositos para que ustedes se acuerden que tienen que ser ordenados?*

C.O. Los niños siguen jugando y la docente retoma el aviso.

D3: *Vamos a poner la canción de los ositos para que se acuerden que tienen que guardar...escuchen, escuchen la canción de los ositos.*

C.O. pone el disco compacto (CD), la canción no se escucha por el ruido que hacen los niños. La docente trata de llamar al orden pero el ruido lo impide. En eso empieza a cantar, ningún niño la sigue. Mientras suena la canción ella se dirige a los niños.

¹²⁵ La sigla D3 corresponde al testimonio de la docente del aula de tres años. La sigla C.O. a los comentarios de la observadora recogidos en la bitácora del trabajo de campo. Como se refirió en el cuarto capítulo los nombres de los niños han sido cambiados.

D3: *¡Escuchen ¡ ¡Escuchen! Lo que dice la canción de los ositos para que sean ordenados*
C.O. Pone el CD pero hay tanto ruido que no se escucha nada, apaga el CD).

Como se aprecia, la sesión se inicia con una agresión, la interrupción del momento en que los niños estaban jugando, sin haber advertido que el momento del juego en rincones estaba próximo a concluir.

En esta primera parte de la sesión es posible constatar cómo la canción se emplea como un mecanismo de control simbólico del poder, el cual es reiterado una y otra vez (Fernández, 2006). Los sentidos se van formando de modo complementario e interactivo.

De otro lado, es posible aseverar que el uso de las canciones no es casual, pues las canciones se usan para conseguir algo, así se establece una relación de causalidad. La canción representa la advertencia, así como también refiere el comportamiento esperado y el castigo implícito, por lo menos a nivel simbólico. El juego de poder entre los mecanismos de control y los de resistencia son evidentes. La docente es quien pregunta, los niños responden de acuerdo a lo que ella espera, inclusive aceptan y hasta solicitan que se coloque la canción, no obstante, pese la insistencia de la docente, ellos se mantienen en su posición y ni escuchan la canción, ni siguen sus indicaciones. Ante esta situación, la docente apaga el CD y empieza a dirigir el orden del aula. El testimonio también refiere el carácter relacional, tanto como la iniciativa de los actores.

Antes de finalizar la sesión vuelve a colocar la canción *Tres ositos melosos* (57), antes de hacerlo señala

D3: *Párense al lado de la silla! Ya... vamos a cantar la canción del osito ¿ya?... ¡vamos a ver si han dejado ordenado!... a ver... como quiero yo... ¿o están como los ositos que perdieron todo?... a ver...*

C.O. Coloca el CD con la canción “Tres ositos melosos”, canta y anima a los niños a cantar con ella

D3: *“A ver... ¿qué perdieron los ositos?... ¿Qué perdieron? ¡Sus baberos!*

D3: *¿Perdieron qué? ¡Sus baberos!*

D3: *¿Por qué no cuidan?* Niño 2: *...porque no ordenan*
D3: *Porque no ordenan ¿no?... y ¿Qué dijo* *intervienee...*

<i>mamá osa? ...</i>	
<i>D3: ... buscaba en los cajones... y ¿Papá oso qué hizo?</i>	<i>Niña 1: ¡Le jaló de las orejas!!!</i>
<i>D3: le jaló de las orejas... (afirmando) ¿Y los ositos encontraron sus baberos?... ¿Dónde?</i>	<i>Niña 2: ¡SIII!!! Niño: “en la media del zapato!!!!...”</i>
<i>D3: ¿Qué ordenas en tu casa?</i>	<i>Julio:... los juguetes</i>
<i>D3: (dirigiéndose a Pedro y a otro niño) “... a ver Pedro y tú ordenas en tu casa ¿Qué cosa ordenas?”</i>	<i>Pedro: ...mis juguetes</i>
<i>D3: tus juguetes ¿no?... ¡y aquí en el aula qué ordenan?, ¿ordenan acá?</i>	<i>Otro niño: ¡NOOO!</i>
<i>D3: ... a veces sí... a veces no...¿ordenas tus juguetes?... Ayyy un pajarito me ha contado que ordenas tus juguetes ...</i>	
<i>C.O.(luego empieza a cantar)</i>	
<i>Todos sentaditos, Todos sentaditos, todos sentaditos, Pa que se puedan ir Si no están dormidos, si no están dormidos, si no están dormidos, no se van a ir</i>	

La frase inicial no constituye una pregunta sino una aseveración *¡vamos a poner la canción de los ositos!* Se trata de una declaración, precedida de otra afirmación *¡vamos a ver si han dejado ordenado!* la que supone la constatación de la tarea que deben realizar los niños, y verificar si todo queda ordenado. Luego se encadena con una tercera idea *¡como quiero yo...!*. La cadena de sentidos enlaza el canto, con la constatación de orden, en función de lo que la autoridad demanda. De este modo, no queda la menor duda del mensaje: hay que hacer lo que pido, como yo lo pido. Por último la pregunta final *¿o están como los ositos que perdieron todo?* evidencia de modo directo la intención de la docente: lograr que los niños se identifiquen con los ositos. La canción describe una secuencia de hechos desafortunados: los ositos perdieron sus baberos, se asustaron, lloraron, vino su mamá rebuscó los cajones, luego vino el papá y les jaló de las orejas, y al final una moraleja: aprende a ser ordenado para que no te pase lo mismo que a los ositos, es decir, para que tu mamá rebusque en tus cajones, y tu papá te jale de las orejas.

Como puede inferirse, por un lado, se presenta el castigo físico como propio del contexto familiar, de esta manera se le naturaliza. Las preguntas interpelan directamente a los niños. Al imbricarse los diálogos, con las canciones 57 (Tres ositos melosos) y 55 (Todos sentaditos para irse) se revela una causalidad entre el comportamiento y la advertencia no solo de castigo físico, sino también de reclusión,

fijando la figura de autoridad y el juego de poder. De este modo los sentidos discurren en una misma tendencia fortaleciéndose las cadenas semánticas. Estudios previos en la realidad limeña han señalado que “el castigo físico está ampliamente aceptado y, cuando se le considera justificado no se distingue según el sexo de los hijos, aunque algunas mujeres prefieren utilizar instrumentos más rudos con los varones” (Delpino, 1990, p. 122).

Cabe recordar que el maltrato infantil en el ámbito familiar es una realidad cultural y una práctica social que aún está muy enquistada en el Perú. Se estima que a nivel nacional más de un tercio de la población practica el castigo físico como medio disciplinario. Esto se registra en diversos documentos tales como el Plan Nacional del acción por la Infancia y Adolescencia (2012), Ames, Rojas & Portugal (2010), Dughi (2002), Mannarelli (2002), entre otros autores. El castigo físico hacia los menores es parte de una cultura de violencia. Según Dugui (2002) el maltrato infantil se relaciona con el autoritarismo familiar y la incapacidad de ejercer una genuina autoridad. Esto podría hacerse extensivo al ámbito escolar. No obstante, tanto la violencia entre niños, como la violencia entre adultos y niños, configuran una situación de “violencia sistémica” en el ámbito escolar. Esto forma también parte de los hallazgos realizados por Fernández (2005) que constatan la naturalización del castigo físico en las canciones infantiles.

De otro lado, también es posible analizar la concepción subestimada del niño a través del uso reiterado de preguntas convergentes a manera de interrogatorio con el propósito de corroborar la comprensión gradual y potenciar la efectividad ideológica de los discursos a nivel individual, tanto como colectivo. De este modo, como sostiene Foucault (1983), se revela la forma en que los discursos se yuxtaponen, y alinean con el saber y el poder.

También se aprecia la coherencia discursiva entre el discurso hablado, y los discursos cantados los cuales están notoriamente orientados. Así, los discursos docentes se articulan con las canciones. La interdiscursividad, es decir coherencia entre los discursos institucionales, afirma los roles de quién manda y quién obedece y qué es lo que unos y otros deben hacer.

Este primer análisis evidencia que las identidades de docentes y alumnos son relacionales e interactivas. De un lado, se fortalece la docente con una identidad dominante y hasta amenazante, y de otro los niños con una identidad sumisa y dependiente. En este juego, las canciones intervienen afirmando dichas identidades y sentidos así como relaciones de poder.

De esta manera la formación identitaria se va gestando en un contexto de lucha simbólica entre los intereses de los niños y los de las docentes, y aun cuando ellas ostentan un poder, los niños poseen mecanismos de resistencia que los llevan a trasgresiones de diversa índole que en el caso concreto no se ven, pero que se abordarán más adelante.

Estudios previos realizados en el Perú reconocen la influencia del docente en el desarrollo identitario de los alumnos a su cargo: “cada una de las interacciones con sus alumnos, trasmite y refuerza valores que pueden fortalecer o no la identidad de los niños y niñas” (Vásquez de Velasco, 2012, p. 102). En este sentido ¿Es conveniente que las docentes de educación inicial desarrollen identidades autoritarias? , ¿Es pertinente que los alumnos de inicial desarrollen identidades sumisas? Por último ¿Es conveniente que los niños de inicial desarrollen identidades proclives a la amenaza y el castigo físico? Cabe entonces la pregunta ¿Es esta la educación que requieren los niños y el país?

6.2. “Seguro que no le han rezado a Diocito”.

A continuación se describe un ejemplo tomado del aula de cuatro años donde interaccionan la docente (D4) y los niños.

Luego de haber participado de la ceremonia de izamiento de bandera. Los niños ingresan al aula, rezan el Padre Nuestro y el Ave María y cantan las canciones 25 (El amor de Dios), y 32 (Palomita blanca, palomita azul). En ese contexto se suscitó la siguiente interacción

D4: “a ver... ya veremos... le hemos rezado a Diocito... le hemos cantado... ahora... una cancioncita de relaxo ¿qué canción?”

C.O. sin mediar respuesta la docente empezó a cantar la canción “El pericotito”. Al concluirla ella se dirige al grupo de niños

obstante esta actitud contradice el pedido, reiterado a nivel insitucional, de cantar fuerte porque “ellas no escuchan”.

Asimismo se observa que la docente establece relaciones de causalidad entre el mundo familiar, y las acciones que los niños realizan en la institución educativa. Las justificaciones instrumentales y su vinculación con los sistemas de creencias se relacionan constantemente creando sentidos. Nótese que las dos canciones entonadas al inicio de la interacción “El amor de Dios” (25) y “Palomita blanca, palomita azul” (32) afirman la importancia de la religión y la religiosidad. De modo más específico, la canción “Palomita blanca, palomita azul” (32) que se entonó justo antes de esta interacción simboliza la recompensa frente al cumplimiento de un mandato divino reflejada en la frase “*si, mi niño lindo yo te llevaré/ porque en tu clase te has portado bien*”. Como consta en el Capítulo 5, y tal como lo describió Fernández (2005), las canciones religiosas van creando mapas mentales sobre el ordenamiento social. Además de ello, la oración en esta interacción, representa un mecanismo de control simbólico que tiene su correlato con los premios y castigos de la vida cotidiana. La docente aparece así como la mediadora al ser quien enseña cómo agradar de Dios y pone de manifiesto el orden del discurso (Foucault, 1983). La religión como una verdad indiscutible vinculada a un principio de control. De esta forma, se pone en evidencia las restricciones, se la vincula a rituales religiosos, mostrando la forma cómo se materializa el discurso.

De esta manera las canciones religiosas instruyen en la religión católica como un campo de regulaciones, más que como un sistema de creencias. Las acciones de la vida cotidiana guardan relación con las prácticas religiosas. Como refiere el testimonio, el mundo emocional de los niños es silenciado y minusvalorado, y la falta de escucha de los adultos es tomada como una acción natural, tanto al interior de la institución como a nivel familiar. Cada pregunta conduce a una respuesta grupal esperada, si la respuesta sale del esquema esta no es tomada en cuenta. Los conflictos surgen ante lo inesperado. El Niño1 expresó su malestar y fue desatendido, quedando esta desazón en un segundo plano. Lo delicado es que se deja al niño no sólo en situación de desamparo, sino de vulnerabilidad, o por lo menos, de incertidumbre.

Cabe preguntarse si con esta realidad será posible establecer un vínculo con la docente y en razón de ello ¿Qué resonancia pueden tener estas acciones en el establecimiento de la autoestima, el reconocimiento de la alteridad y en última instancia la formación identitaria? ¿Qué imagen de docente es la que estos niños construyen? ¿Qué imagen de alumno es la que la docente concibe?

6.3. “Yo voy a cantar una cancioncita... quiero que ustedes estén atentos... que echen un candadito a su boquita...”

En este caso se analiza una de las aulas de cinco años, representada por la docente (D5A).

Como se ha venido sosteniendo, la relación entre diálogos y canciones es una constante en los modos de comunicación al interior de la institución educativa estudiada. Esto puede apreciarse en el siguiente registro

C.O: Los niños se alborotan, inmediatamente la docente empieza a cantar

44.

*La lechuza, la lechuza
Hace sh, hace sh
Todos calladitos,
todos calladitos
Hace sh, hace sh*

D5A: “... como ayer hemos hablado acerca de los animales... ¡Estéfano!... hoy día también vamos a continuar... vamos a conocer algo más de los animales... si conocemos lo vamos a recordar... lo vamos a recordar... ¿ya?... ¡muy bien!... a ver... yo voy a cantar una cancioncita... y ustedes van a ... ¡A VER!... yo quiero que ustedes estén atentos... que echen un candadito a su boquita... ¿YA?... un candadito ¡ahí!... (señalando la boca) ¡Muy bien!... yo voy a cantar una canción ¿ya?... (empieza a cantar)

C.O. los niños no la siguen pero guardan silencio y la escuchan atentos.

92.

*Creciendo, creciendo, con mucho vigor
Yo me alimento, me alimento así
La vaca muy linda, la leche me da a mí
La gallina los huevos que me gustan más
La abeja muy linda la miel me da a mí
Para mi pancito y comer así
La oveja de sierra la lana me da a mí
Para mi chompita y abrigarme así
El pez muy grandote el atún me da a mí*

*Para mi comida y comer así Hmm! Hmmm!
Hmmm!*

D5A: “¡A VER!... A ver... ¿qué he cantado?... Daniel:... la comida peruana...
a ver Daniel... ¿Qué he cantado chicos?...”

D5A: ¿He cantado acerca de la comida peruana? NN: DE LOS ANIMALES!!!

D5A: ¡Ah...ya! tú estás en Mistura...de Gastón Acurio... N2: ...es que (la canción) dice... ATÚN!...

D5A: ¡Ah...ya! ...¿Qué más hablamos Melody?(dirigiéndose a Melody) N: ...de los animales de la granja...

D5A: (palmada)... a ver ... Melody levantó la mano, yo no les voy a escuchar... no les voy a dar ningún premio... no les voy a dar nada... todititos hablan por aquí... aaaaaaa (haciendo gestos y remedando a los niños)

D5A: “...duerme... ya duerme Daniel... ya...”

La exigencia de mantener la boca cerrada a través de diversos mecanismos a fin de prestar atención a lo que dice la maestra es un patrón sostenido a nivel institucional. en este caso se muestra como ejemplo al aula de 3 años

D3: “A ver chicos ahora sí... todos sentaditos...a ver... con su dedito... el dedito que señala”.

C.O. Luego empieza a cantar

49.

Sube, sube, sube mi dedito

Baja, baja, baja despacito

Llega, llega, llega a mi boquita (casi susurrando)

SHHHHH

D3: Ahora todos están...

NN: ¡SENTADOS!!!

D3:... y en...

NN: ¡SILENCIO!!!

D3: “Le vamos a poner, el cierre a la boquita, a ver... (nombre de docente) habla... y cuando (nombre de docente) habla... los niños ¿Qué hacen?... Cuando (nombre de docente) habla qué hacen los niños? ES CU CHAN

Como puede apreciarse hay una prevalencia de la voz docente la cual representa la voz de la autoridad. Como en los casos anteriores, las canciones guardan coherencia con las situaciones. En el presente caso, como respuesta a un contexto de desorden, las docentes cantan canciones “La lechuza” (44), o “Sube mi dedito” (49) en el entendido que éstas influirán en la conducta de los niños. De esta manera se

reafirman los sentidos: los niños tienen que ser como la lechuza y quedarse callados o guardar silencio. Progresivamente se perfila el silencio como un rasgo del alumno.

Al iniciar el diálogo la docente del aula de cinco años expresa “*yo quiero que ustedes estén atentos...que echen un candadito a su boquita... ¿YA?... un candadito... ¡ahí!... (Señalando la boca) ¡Muy bien!...*”, mediante esta frase la docente exterioriza su voluntad y aun cuando emplea diminutivos, no deja de ser una orden expresada y afirmada en dos lenguajes: el verbal y el gestual. De este modo, se reafirma el mensaje a partir de una secuencia que comparte una lógica: “*todos calladitos como la lechuza*”- “ *echar candadito a su boquita*”, los cuales van acompañados de gestos que ratifican el mensaje.

Además se constata la expresión del poder de la docente. Mientras el diálogo continúa, ella se dirige a Daniel, un niño especialmente cuestionador que se caracteriza por el enfrentamiento frontal y contestatario a dicha docente. La respuesta de Daniel manifiesta en “*Yo quiero dormir*”, es trasgresora y evidencia su falta de interés en lo que la docente propone. Ante ello la docente emplea la burla como único recurso posible inicialmente frente a Daniel: “*¡Ah...ya! tú estás en Mistura...de Gastón Acurio...*”; para luego hacerlo extensivo al grupo de niños. “*aaaaaaa* (haciendo gestos y remedando a los niños)”. Con ello corrobora la falta de recursos para motivar al grupo y su incapacidad como figura de autoridad.

Poder y sumisión se muestran como una díada en los procesos de formación identitaria. De un lado la docente afirma su poder a través de distintos signos: palmadas, advertencias y burla. De otro lado se manifiesta la iniciativa, rebeldía y resistencia infantil a través de la expresión de Daniel que refiere su deseo de dormir, lo que representa negarse a realizar lo que la docente solicita. Ante ello, la docente se doblega, porque paradójicamente este es el niño más atento y en tanto ello, un niño líder del que todo el grupo está al pendiente y al que muchos siguen.

Advertencias, chantaje emocional, premios y castigos median las interacciones comunicativas “*Yo no les voy a escuchar... no les voy a dar ningún premio... no les voy a dar nada*”. De modo semejante a los hallazgos de Mendivil (2010), la docente afirma su identidad como la proveedora por excelencia en todos los órdenes: es quien

escucha, quien premia, fundando una amenaza de desamparo si los niños no cumplen con lo que ella solicita. Una vez más la relación entre saber y poder se hace evidente.

6.4. “Es momento de cerrar la boquita porque vamos a... DIALO-GAR!!!... vamos a CONVER-SAR...”.

Esta es la última de las interacciones y corresponde a la segunda aula de cinco años. Recoge los testimonios de la docente (D5B)

La interacción se da inicio una vez que los niños regresaron del recreo y cantaron la canción “Si tú tienes muchas ganas” (63) la que ha constituido una válvula de escape para el grupo. Al finalizar la docente toma la palabra

D5B: “¡Aplauso para ustedes!... ¡Aplauso para ¡SIIII!!
ustedes!...(mientras aplaude)

D5B: “Ahora... ¡SILENCIO!”

C.O. empieza a cantar “Llamemos al silencio”
(45)

D5B: ¿Cada uno de ustedes sabe lo que es el
silencio?

D5B: (susurrando) a ver... “la boquita bien...¡CERRADA!... es momento de cerrar la boquita porque vamos a... DIALO-GAR!!!...vamos a CONVER-SAR...y también nos vamos a EXPRE...¿qué vamos a hacer?” Niño 1: ¡vamos a expresar!

D5B: Vamos a EXPRE-SAR...para que puedan expresar... y ¿qué es expresar?... ¡ROMY!... ¿qué es expresar?... Romy: hablar... hablar...

D5B: ¿Qué es expresar?...

Niño 2: conversar...

D5B: “conversar...dialogar... hablar... decirme lo que ustedes PIENSAN ¿No es ciertooo?...ahora vamos a dialogar acerca de nuestra poesía... Vamos a ver cómo quedó el trabajo... a ver...volteen su sillita!... observando...a observar chicos!...ya! a ver... SH!!! SH!!! SH!!!... Juan Barrientos!...ya! vamos a observar!...a ver... hemos hecho unaaa...¿qué hemos creado?”

En el diálogo anterior es posible percibir la sucesiva contradicción de sentidos. El diálogo se inicia con una manifestación de felicitación, no obstante, asociado a este reconocimiento va la regulación que exige el silencio del grupo. Al hacer esto la docente rompe con una cadena de sentidos. En primer lugar, fruto de la canción se

había creado una atmósfera de libertad y acogida pues la canción “Si tú tienes muchas ganas”(63) motivó la realización de diversas acciones como: llorar, dormir, zapatear, bailar, cantar, todas ellas motivadas por la docente. Todas estas acciones aparentemente resultaron divertidas tanto para los niños, como para la profesora. Mientras los niños cantaban la docente se reía con ellos y los animaba a seguir la canción. Esta atmósfera compartida era coherente con las breves expresiones de aprobación y los aplausos, pero inmediatamente la docente interrumpe este clima al imponer el silencio.

En realidad, lo que expresa esta situación, es que la docente sabe que tiene el poder de decidir los momentos de inicio y término de diversión del grupo. En este contexto, la canción no puede ser asumida como una expresión de los niños, sino como la expresión de la voluntad de la docente de conducir el comportamiento grupal esperado, lo que se reafirma con la pregunta “*¿Cada uno de ustedes sabe lo que es el silencio?*”, frente a la cual ningún niño responde. Esta acción no es casual. Los niños perciben la intimidación y lo expresan respondiendo con la conducta esperada por la docente: guardando silencio. Luego viene una aclaración para reforzar sentidos y no quede la menor duda “*A ver... la boquita bien... ¡CERRADA!... es momento de cerrar la boquita*”. Inclusive el hecho de decir la frase como un susurro atenúa el efecto de tensión creado, pero no lo elimina.

El contrasentido más claro se da en las frases siguientes al apelar a la boca cerrada como condición para el diálogo, la expresión y conversación. Inclusive el hecho no sólo de recalcar cada palabra, sino el de dividirla acentuando el énfasis, resulta intimidatorio. En este mismo sentido, la pregunta dirigida a una niña que no estaba prestando atención, crea una situación de zozobra.

Queda claro lo que realmente es significativo para la profesora: es más importante verificar si los niños entendieron su solicitud, antes que escuchar lo que realmente piensan. De esta manera, el pensamiento infantil es desvalorizado, un niño piensa en la medida que reproduce, repite y comprende el pensamiento de la docente. Así, se pone en evidencia lo sostenido por Foucault (1983), en el sentido de que la docente establece una clara relación entre saber y poder. Los niños aprenden que no se puede hablar de todo en la clase. La docente funge el rol de “policía discursiva”

desarrollado por este autor. Ella controla los discursos en el ámbito educativo. En consecuencia los niños aprenden a callar y a responder únicamente lo esperado por la figura que representa el poder. De este modo, los niños quedan excluidos al no satisfacer los requerimientos de la docente. Más aun, los niños construyen progresivamente identidades dependientes de la voluntad de otro, aprenden quién toma las decisiones, quién las sigue, quién o quiénes están calificados o descalificados para hablar.

6.5. Un lunes cualquiera...

Como se mencionó en la introducción al presente capítulo, el quinto aspecto ejemplificado recoge una práctica institucional que se realiza todas las semanas: la formación de los lunes¹²⁶.

El análisis realizado pone en evidencia el modelo educativo dominante caracterizado por la asimetría de roles, lo que contradice lo sostenido por Kramer (2013) y Paniagua (2012) quienes refieren que el mayor desafío de la educación infantil reside en la calidad de las interacciones adulto-niño. Es de esperar que estas interacciones sean positivas, tengan resonancia afectiva, sean cognitivamente estimulantes, entre otros aspectos.

Los fragmentos que a continuación se presenta describen cómo las relaciones a nivel institucional están claramente marcadas por la estructura jerárquica. Esta estructura jerárquica se reafirma en la ceremonia de formación institucional, ritual semanal, que es conducido de manera alternada por cada una de las docentes.

Generalmente la ceremonia empieza con la canción de saludo “Cómo están los niños como están” (39), la que refuerza la imagen de la institución como espacio de amistad, acogida y la concordia institucional. Después, discurre el momento de la oración donde se reza el Padre Nuestro y el Ave María. Luego se entonan diversas canciones religiosas para continuar con el saludo a la bandera. Mientras ésta se va izando, los niños cantan la “Marcha de banderas” (70)

¹²⁶ Se trata de una ceremonia institucional que se realiza todos los días lunes como inicio de las actividades semanales. Los niños, organizados en dos filas: una de niños y otra de niñas, se desplazan al patio central. Cada docente, encabeza el grupo de niños a su cargo. Cada aula mantiene una ubicación específica. Como conjunto, la apariencia es semejante a la de un batallón militar.

C.O. D5B se dirige al grupo de niños después de haber rezado canta “El granito de mostaza” (26) con todos los niños

D5B: “Segundo... ¿a quién saludamos?”

NN: “¡A nuestra BANDERA!!!!

D5B: “y para saludar ¿debemos estar jugando?”

NN: ¡NOOOOO!!!!

D5B: “Muy bien, TODOS... ¡Distancia!... ¡Firmes!... ¡Atención!... ¡No escucho!... ¡Esos bracitos!... Ustedes ¿De dónde son?”

NN: ¡DEL PERÚUUU!!!!

D5B: “Entonces ustedes son”...

NN: ¡¡PERUANOS!!!!

D5B: “Ahora sí cantamos la “Marcha de banderas”... ¡Atención!... es con las piernas juntas, no separadas...”

Este momento concluye con la entonación del Himno Nacional (76), cuyo coro es entonado a viva voz por iniciativa de las docentes. Concluida esta primera parte se procede con el saludo a la directora, docentes y niños. La ceremonia concluye con el reforzamiento de las normas de comportamiento a manera de recomendaciones.

Cabe destacar que al tratarse de una ceremonia que convoca a toda la institución esta es de singular importancia. A través de ella, se inculca el respeto a los poderes hegemónicos: la religión católica y el amor a la patria reflejado en la imposición de un clima de solemnidad, marcialidad y sometimiento cuasi militarizado a los símbolos patrios. En este sentido se confirma que “El catolicismo y el militarismo, más allá de la simpatía con la que son tratados, son un peso pesado e intencional en el mensaje dado (...): se trata de ideas fuerza grabadas en la canción infantil” (Fernández, 2005, p. 138). Otro rasgo que comparten la religión y el amor patrio, es que ambos se aprenden como formalismos desvinculados de un compromiso con los otros.

Respecto a la dinámica seguida, se aprecia una estrategia eminentemente interactiva en la que docentes y niños van complementando sentidos. Por ejemplo si las docentes cantan una frase melódica de la canción, o rezan una parte de la oración, los niños completan la canción o frase según corresponda. Esto puede evidenciarse en el siguiente fragmento

D5A: “Muy bien chicos, ya saludamos a Dios, a la Bandera, hemos cantado nuestro Himno... ¿A quién saludamos ahora?”

NN: (gritando) “¡A la profesora!!!... ¡A la profesora!!!... ¡A la profesora!!!”

D5A: “¡A la profesora!!!... muy bien! vamos a empezar entonces la canción... a ver...”

42.

Tempranito me levanto y saludo a mis papás

NN: cantan

Tempranito me levanto y saludo a mis papás

Buenos días mamacita, buenos días papacito,

y a mis hermanos también

Muy contento y limpiecito, yo me voy a mi jardín

*Muy contento y limpiecito, yo me voy a mi jardín
Y saludo con respeto
Buenos días directora, buenos días profesoras
y a mis amigos también*

C.O. Mientras cantan las profesoras y auxiliares dirigen los movimientos, cogiéndose el mandil y girando a ambos lados, con cara de “niños buenos”.

Como puede evidenciarse hay una clara distinción de roles y una jerarquía que es evocada permanentemente. La voz de las docentes predomina, las voces de los niños prácticamente están silenciadas. Así, los procesos de socialización iniciales constituyen aprendizajes de relaciones sociales desiguales.

Mientras el grupo canta, tanto las docentes como el personal de auxiliares modelan los movimientos, avivando la conciencia del jardín de infancia como un espacio de acogida al cual llegan los niños con alegría. La mímica corporal modelada afirma los sentidos creando una conciencia de “niños buenos”, alegres, limpios, respetuosos, e inocentes que siguen fielmente la propuesta de las personas adultas que los dirigen. Las docentes se ríen compartiendo una suerte de complicidad. Tanto ellas como los niños saben que en pocos momentos toda esta alegoría caerá por su propio peso. Culminada esta parte las docentes prosiguen con las recomendaciones:

D5B: *Muy bien! ahora vamos a hacer recomendaciones niños... vamos a hacer recomendaciones... ya saben que a la hora del recreo, a la hora del recreo cuando los niños saleen...NO estén correteando porque se pueden atropellar unos a otros... se pueden lastimar... hay que tener cuidado con los más pequeños... al momento de ingresar al servicio higiénicooo... ustedes siempre deben sentarse bien... hay niños que se sientan fuera... y ensucian todo ¿es correcto?* NN: ¡NO ES CORRECTO!!...

D5B: *entramos bonito... con calma... nos sentamos bien al wáter... y después que entramos ¿qué vamos a hacer? ¿vamos a...?* NN: ¡Jalar la taza!!!...

D5B: *...cuando utilicemos los caños... ¿vamos a abrirlo toda la llavee?* NN: ¡Nooo!

D5B: *No!... ¿por qué?... ¿por qué?... porque el agua gota a gota se...* N: cansa!...
N: gasta!

D5B: *...porque el agua gota a gota se... agota!!!... el agua se agota ¿ya?... hay que utilizar en forma medida ¿ya?... ¿van a dejar las llaves de los caños abiertooos?* NN: **NOOOOO!!!**

D5B: *lo vamos a cerrar... muy bien chicos!*

D5B: *Ahora en forma ordenada todos ¡Distancia!
¡Distancia!...¡Firmes!...¡Descanso!...¡Atención!*

*¡Muy bien!!.. Ahora van a pasar en forma ordenada
a su salón...*

C.O. los niños empiezan a imitar que marchan, algunos cantan a iniciativa de D5B, otra docente empieza a cantar

72.

Marcha soldado, cabeza de papel

Si no marchas derecho, te mando al cuartel

Uno, dos, uno, dos

En el contexto institucional, las canciones son empleadas como herramientas de control simbólico, por tanto este uso no es accesorio sino central en las relaciones entre docentes y niños, así como en la forma en que ambos construyen sus identidades al interior de la institución. La obediencia ciega es reiterada, la marcialidad y la metáfora del soldado es también permanentemente aludida. Todo ello contribuye en la formación de sentidos y la construcción social de las identidades.

El inicio y término de cada una de las situaciones referidas resulta significativo. Son las docentes las que dan inicio a cada una de las interacciones, y son ellas quienes tienen la última palabra. Del mismo modo, a nivel institucional se encuentra coherencia interdiscursiva. Los discursos van entretejiendo sentidos compartidos que circulan al interior de la institución, sean estos hablados o cantados. Debido a ello, es posible sostener que a nivel institucional se crea una suerte de “sentido común” compartido.

Asimismo el fragmento referido pone en evidencia los conceptos de *safetalk* (habla segura) y *safetime* (tiempo seguro) introducidos por Hornberger & Chick (2001). Según estas autoras, *safetalk* es un recurso, un patrón cotidiano de interacción que emplean docentes y alumnos para proteger su dignidad. Mediante *safetalk* las docentes preguntan lo obvio, y los niños responden algo que ya saben. De esta manera ambos aparecen como si cada uno estuviera cumpliendo el rol que le corresponde, cuando en verdad, ni una enseña, ni el otro aprende algo nuevo.

Las autoras sostienen que estudios del discurso realizados en diversas aulas alrededor del mundo han demostrado esta dominancia de una voz sobre otra, lo cual remite una vez más a la vinculación entre saber y poder

unequal distribution of talk, if not universal, is very pervasive. This suggests that this feature can be traced mostly to the asymmetrical distribution of social power and knowledge between teachers and students evident in most

educational institutions throughout the world¹²⁷ (Hornberger & Chick, 2001, p. 34).

Esta forma de habla se constituye como una interacción típica en todas las aulas observadas. La respuesta en coro brinda a los alumnos oportunidades para participar sin tener que exponerse al riesgo de una respuesta incorrecta. Como señalan estas autoras, docentes y alumnos co-construyen prácticas de interacción caracterizadas por *safetalk*, de modo que cada interlocutor tiene una idea de qué se espera y cómo se espera se comporten en clase, no obstante el costo a nivel de aprendizaje es bastante alto. De este modo, *safetalk* se constituye como una práctica interactiva de socialización y al tratarse de una suerte de conspiración conjunta, resulta útil para reforzar las inequidades y difundir su uso. Más aun “safetalk is one piece of a larger co-construction of school safetime”¹²⁸ (Hornberger & Chick, 2001, p. 52). De esta manera *safetalk* cumple una función que atenúa tensiones en cualquier institución educativa.

6.6. Ser niño y ser niña.

En esta última parte del capítulo se analiza la construcción de la identidad de género. Al respecto cabe destacar que aun cuando todos los documentos orientadores y de política, Diseño Curricular Nacional (2009), el Plan Nacional del Acción por la Infancia y Adolescencia (2012) y las propias Rutas del Aprendizaje (2013), responden a un enfoque de equidad de género, se ha encontrado que los textos de las canciones, tanto como la práctica discursiva demuestran que en esta meta aún queda mucho camino por recorrer.

De un lado se advierte la ausencia de un lenguaje inclusivo, que visibilice a las niñas en cada enunciación. Todas las alusiones son grupales y se expresan en masculino, no obstante, para aludir a roles domésticos, roles tradicionales femeninos o pasivos, o para ridiculizar a algún varón, se recurre al uso del femenino. Las llamadas

¹²⁷ La distribución desigual del habla, si bien no es universal, está muy generalizada. Esto sugiere que mayormente se trata de un rasgo en razón a la distribución asimétrica del poder social y el conocimiento entre docentes y estudiantes, lo que es evidente en la mayor parte de las instituciones educativas alrededor del mundo (traducción libre).

¹²⁸ “El habla segura es una pieza de una más amplia co construcción del tiempo seguro escolar” (traducción libre).

de atención por lo general se dirigen a los niños varones tal como lo evidencia el siguiente diálogo sostenido por la docente del aula de cuatro años

D4: *Las niñas van a jugar vóley...*

Niño 1: *“Yo voy a jugar vóley (nombre de la docente)*

D4: (con voz firme y fuerte) *“usted vaya a jugar fútbol... los niños juegan fútbol americano”...*

El sistema de restricciones se encuentra vinculado al sexo. De este modo, niños y niñas aprenden que el sexo marca preferencias de todo orden, incluso para elegir el deporte que quieren practicar. El control del deseo es una de las funciones que la docente ejerce. A través de una prohibición se naturaliza y enmascara una realidad, y se presenta el fútbol como exclusivo de niños y el vóley como el deporte de niñas. Una vez más la docente afirma su conocimiento y su poder.

En otra ocasión se presenta la siguiente interacción la cual da cuenta de cómo la docente concibe la feminidad, en este caso se toma un ejemplo de la docente del aula de tres años

D3: *“Ahora vamos a jugar -¿Quién está que empuja? ¡Carlos!... ya ven Oscar... ¡Ya!... ven ¡Carlos! (regañándolo) Rosita ...- viene Melanie, a ver Melanie,... a ver la modelo ¿cómo va a venir la modelo?”* (Melanie se acerca imitando a una modelo, esto es caminando y exagerando el movimiento de caderas)...

D3: *...“ven Carmencita ¿quieres venir modelando?”* (Carmencita se acerca imitando ser una modelo)

D3: *La vuelta Carmencita... ¡beso volado!... ¡beso!... ¡beso! ... ¿ya?*

C.O. Continúa alentando a las niñas para que se acerquen modelando, dando besitos, y las anima aprobando sus acciones

D3: *“¡Muy bien!... ¡Muy bien!...”*

C.O. Mientras habla, aplaude y se ríe.

Este pasaje podría pasar inadvertido pues podría ser sólo un juego de roles sin mayor resonancia, sin embargo se destaca porque en este caso no es la niña la que tiene la iniciativa de modelar¹²⁹, por el contrario, es la docente, símbolo de autoridad

¹²⁹ Cabe destacar que imitar ser una modelo era parte de una actuación institucional en la que todas las niñas participaron.

y conocimiento, la que la anima y alimenta esta imitación. La construcción social de lo femenino, se proyecta en el modo de andar, sonreír, dar besitos, y mostrarse “bonita”.

Cabe señalar que esto podría no ser tomado en cuenta, sino fuera porque se presenta en un contexto en el que aspiración de llegar a ser artista de televisión está muy difundida en el imaginario popular. Muchas jóvenes de sectores populares anhelan ser modelos y trabajar en la televisión¹³⁰. Ser modelo por tanto representa una potencial salida a las condiciones de pobreza, así como también la posibilidad de un ascenso social rápido y fácil. Asimismo, en el imaginario la modelo es quien reúne una serie de atributos corporales femeninos¹³¹. Se afirma de este modo, la validez de un discurso que circula como un recurso potencial para el ascenso social.

De otro lado, la construcción social de lo masculino se da en el sentido contrario, como se aprecia del fragmento tomado de una docente de cinco años (D5A)

D5A: “Un cóndor grande... majestuoso... hermoso!”

Niño 1: *Un cóndor papá*

D5A: “Un cóndor papá...un cóndor papá... un cóndor papá... grandote... enorme... a ver ¿Cómo?”

Niña: *gracias dijo por traer a mi hijita...*

D5A: *¿Con quién más se reunió la estrellita?*

Lo masculino se presenta como equivalente a grande y majestuoso, más aún, se hace uso de aumentativos como grandote, enorme, mientras que lo femenino, representado por la estrellita, aparece como lo frágil. El uso de diminutivos subraya esta debilidad. La agencia es representada por el cóndor, símbolo de masculinidad, mientras el rol pasivo, es representado por la estrellita, símbolo de feminidad.

El uso de los símbolos empleados en el siguiente diálogo refleja los atributos que se asignan a niños y niñas según el sexo. De esta manera, el “juego fuerte” se ve

¹³⁰ Es el caso tanto de Gisella Valcárcel, y Tula Rodríguez, quienes proviniendo de sectores populares, ingresaron a diversos programas televisivos que las catapultaron a la fama. Actualmente son íconos de la emergencia social en el sector popular.

¹³¹ Cabe destacar que en el imaginario nacional y a diferencia de otros países, las modelos y más específicamente las vedettes peruanas que participan de programas televisivos con alto rating, se caracterizan por su exuberancia corporal y actuaciones exageradas.

representado por la pelota, la cual es asociada a los niños, mientras que en la construcción social de lo femenino se destaca la fragilidad y la afectividad. Como resultado, niños y niñas aprenden a identificarse como antagonicos.

Adicionalmente, y de manera diaria, las docentes registran la asistencia de los niños a través de una secuencia en la que invitan a un niño a contar a los niños, y luego a una niña a hacer lo propio con sus pares. Este es un patrón que comparten todas las aulas.

Las docentes de modo reiterado dividen a los niños en grupos según el sexo, haciendo que cada quien se refiera exclusivamente al propio sexo. Adicionalmente, al momento de contar a los asistentes, siempre son los varones los que tienen el primer turno, y después las niñas. Esto da cuenta de un orden, pero sobretodo de una falta de equidad pues siempre se privilegia a los niños sobre las niñas.

C.O. Juanito va contando a cada uno de los niños varones, el grupo lo acompaña contando en voz alta. Juanito regresa donde la docente y le dice: ¡Once niños! La profesora le pide que dibuje once pelotitas en la pizarra.

D5B: *¿Quién va a contar a las niñas?* (Mientras llama a una niña que cuenta a las niñas y le responde) Jenny: ¡Once!

D5B: *¿Qué va a dibujar Jenny?* Niños: (responden con entusiasmo)
“¡Mariposas!... ¡Corazones!”

C.O. la docente llama la atención al niño que estaba distraído.

D5B: *¿Tú eres Jenny? ¡Su faldita le vamos a poner a Manuel!*

Nótese que en la frase final la docente llama la atención a un niño haciendo uso de una burla: ponerle una falda (símbolo de niña) por haber estado distraído. De este modo, los niños, y también las niñas, van asociando lo femenino como un rasgo externo y negativo. Asimismo aprenden que si alguien quiere ridiculizar a un niño, basta que lo compare con una niña, ese es el aprendizaje de una ofensa que luego el niño replicará ante una situación similar.

También en esta interacción es clara la relación entre saber y poder. La situación surgió como respuesta a una iniciativa de participación de Manuel. Lo errado fue pedir participar siendo él un niño, y no una niña, por eso es que él no podía cumplir el rol de Jenny, la niña designada por la profesora. Esta es la situación que desencadena el conflicto.

Una vez más la docente es quien decide la participación de los niños. Se confirma así un modelo adulto céntrico que reafirma la voluntad docente sobre la de los niños. Adicionalmente y de modo tajante queda claro que niños y niñas no son iguales y que cada uno tiene un campo de acción, y de relación, diferente.

6.7. Los niños y el proceso de construcción social de la identidad de alumnos en el caso estudiado.

En la realidad peruana la infancia es generalmente abordada desde indicadores macro sociales vinculados a pobreza, tasa de cobertura, entre otros. Hasta el momento se ha prestado poco interés a la investigación de aspectos microsociales como es el caso del presente estudio.

En general las ciencias sociales han descuidado el tema infancia o no lo han abordado suficientemente “No se ha producido mucha teoría antropológica y social sobre la infancia y los procesos de socialización en nuestro país” (Anderson, 2006, p. 23). Este aparente desinterés es mucho más acentuado en relación a la realidad de la educación inicial en el área urbano-marginal de Lima Metropolitana. Por este motivo se recurrirá a las fuentes disponibles buscando indagar en estudios previos que guarden alguna similitud con el tema.

Un primer rasgo de esta identidad estaría relacionado con las condiciones socioeconómicas que ubican al grupo estudiado en condiciones de vulnerabilidad “el contexto en el cual se desarrolla la infancia se caracteriza además por la escasez económica de las familias” (Delpino, 1990, p. 46). Tal como se ha referido en el Capítulo 1, los estudios de Benavides, Ponce & Mena (2011), Valdiviezo (2011), UNESCO (2010), Araujo, López-Boo & Puyana (2013), Ramírez (2001), Rivero (2008), dan cuenta que la primera infancia latinoamericana y en particular la primera infancia peruana se encuentra en condiciones de vulnerabilidad económica y social, y aun cuando hay indicadores de mejora, persisten grandes brechas que limitan el desarrollo infantil en un período exponencialmente rico a nivel de desarrollo humano y social.

Tal como se mencionó en el Capítulo 4, la mayor parte de las madres refirieron ser amas de casa (81%), asimismo, el 55% de los padres declararon ser obreros o mototaxistas, el resto refirió dedicarse a oficios menores (electricista,

gastfitero entre otros), si a esto se añade las condiciones de vida del lugar: viviendas fabricadas con material recuperable o sin acabados, presencia del comedores populares, entre otros, es posible inferir las condiciones de vulnerabilidad de estas familias cuyo ingreso principal es producto del subempleo y estilos de vida muy básicos. Es en este marco en el que se inserta la institución educativa materia del caso, caracterizado por un contexto económico y social marcado por la pobreza.

De modo similar a muchas otras instituciones educativas, la infraestructura física es también una dimensión de análisis que contribuye a perfilar identidades de alumnos en la institución estudiada. En este sentido, siguiendo a Foucault (1990), la infraestructura sigue el modelo panóptico el que responde a un diseño que permite observar lo que transcurre al interior de la institución educativa. Véase Figura 5.

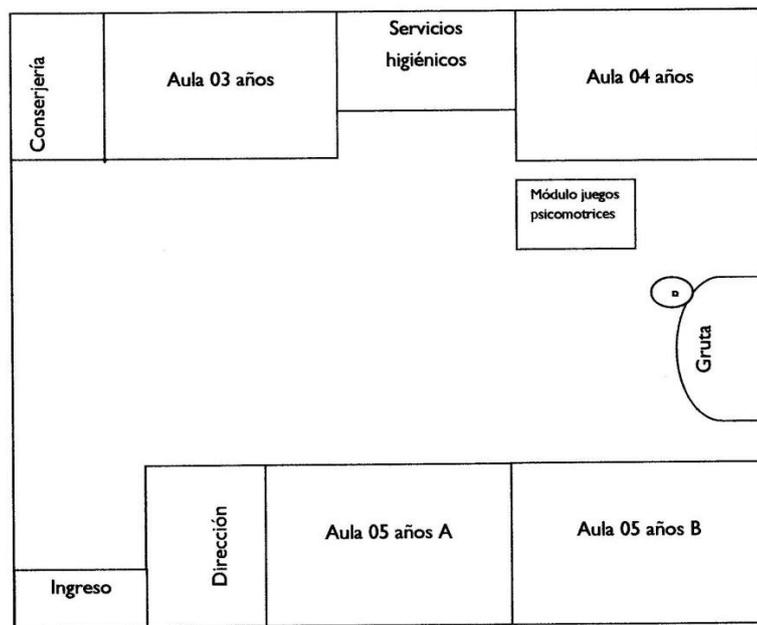


Figura 5. Distribución del espacio físico institucional. Elaboración propia.

Al fondo destaca la gruta que contiene la imagen de la virgen patrona de la institución educativa y al lado de esta, el asta para izar la bandera, acto que se realiza todos los lunes y que convoca a toda la institución.

Como puede apreciarse, el diseño revela el sistema de creencias hegemónico, constituido por la religión católica, así como también la inculcación de valores

patrios. Cabe destacar que la gruta que contiene a la virgen se encuentra enrejada y el asta de la bandera asida a la reja. Cabe destacar que el único ambiente de la institución educativa que tiene rejas es la gruta. De esta manera, si bien esta es una forma de proteger la imagen, también, ante los ojos de los niños, es un espacio al que no se puede acceder. Simbólicamente esto representaría una demarcación espacial que define el espacio de los niños, diferenciándolo del espacio de la virgen.

El ambiente más próximo al ingreso es la dirección, de modo que cualquier circunstancia es definida en este lugar. Los salones de los niños de tres años y cuatro años (los menores), se ubican frente a la dirección. Al lado de la dirección, se ubican las aulas de los niños mayores. Esta arquitectura muestra claramente la jerarquía institucional y da cuenta del lugar de la figura de poder y las relaciones intrainstitucionales.

Las aulas tienen ventanas que posibilitan la visión de lo que ocurre al interior de cada una, lo que constituye un mecanismo de control visual. Todas las aulas tienen una distribución similar: grupos de mesas con sillas pequeñas; un escritorio para la docente; un armario para los útiles, un estante para las loncheras y cuadernos de los niños; y algunas áreas para el juego libre: área del hogar, con equipamiento similar al de una casa; área de construcción, con bloques para armar y algunas maderas y muñequitos de plástico, y el área de cuentos, con material de lectura. Esto evidencia la preocupación docente y la gestión institucional para contar con un mínimo de materiales disponibles.

No se aprecia material para el juego simbólico y desarrollo de la expresión creativa (pinturas, papeles diversos, telas o implementos para que los niños se disfracen, instrumentos musicales)¹³². Esto podría no ser casual, el alumno está comprendido como el sujeto que aprende, que obedece, y no necesariamente como una persona que requiere una expresión plena en diversos lenguajes. Este contraste entre el niño, al interior del sistema educativo, y el niño en la comunidad ya fue anteriormente descrito “Fuera de la escuela son personas vivaces, locuaces, brillantes,

¹³² Al respecto durante el trabajo de campo se constató en una de las visitas realizadas casi a finales del año que los instrumentos musicales donados por el MED, no habían sido usados. Según refirieron las docentes ellas tienen el temor que los niños maltraten los instrumentos musicales hecho injustificable en caso de una eventual supervisión del personal de la UGEL. Por ello prefieren mantener almacenado el material educativo.

plenas y llenas de recursos; dentro de la escuela no tienen oportunidades para demostrar lo que pueden y saben y se los termina por anular con sutiles señales de sus deficiencias” (Anderson, 2006, p. 31).

Adicionalmente, todas las aulas tienen varios carteles de ambientación que se emplean diariamente al realizar las actividades de rutina las que se desarrollan emplean con apoyo de canciones. Estas actividades comprenden la toma de asistencia de los niños; el control del tiempo; desarrollo de habilidades sociales (saludo, despedida, entre otros) y normas de convivencia (pautas de conducta y prohibiciones).

Los rótulos de estos carteles están redactados en un lenguaje amigable:

- ¿Quién vino hoy? (asistencia);
- Mi lindo hogar (hogar);
- Palabras mágicas (habilidades sociales),
- Mis acuerdos ó Mis normas (normas de convivencia);
- ¡Vamos a comer! (loncheras),
- ¡Me gusta leer! (cuentos),
- Aprendo jugando o Nuestro trabajo (trabajos realizados por los niños).

En ocasiones algunos carteles constituyen rótulos sin material: “Cuidemos la naturaleza” (naturaleza); “Pequeños artistas” (Arte); “Seamos responsables” (responsabilidades), “Escucha mi música” o “Cantando soy feliz” (música).

En general, las aulas son ambientes recargados de mensajes escritos que inundan y casi copan las paredes con palabras y letras multicolores, no obstante, sería injusto negar el trabajo docente y el cuidado puesto al pensar cada frase.



Figura 6. Una mirada al interior de una de las aulas.

Cabe destacar que la mayor parte de estos carteles contienen imágenes de niños rubios, pelirrojos, o con cabello castaño claro; ojos verdes o azules; muy distintos a los niños mestizos que ocupan las aulas. Si bien esto puede obedecer a un criterio práctico de acceso a imágenes de revistas o publicaciones disponibles, esto revela también la valoración social ampliamente extendida en medios de comunicación de ciertos grupos étnicos de origen extranjero. Esto también podría hacerse extensivo al campo de las canciones que en su mayoría reflejan una cultura infantil globalizada, dejando de lado, las expresiones culturales de los niños y sus familias, tanto como las de las propias docentes que en su totalidad provienen de provincias.



Figura 7. Un modelo de cartel de asistencia.

Las expresiones de las imágenes son de alegría, lo que contribuye a la construcción social de la institución educativa como un espacio donde los niños son felices o están felices. Esto se refleja en varias canciones que los niños cantan a diario, las que contienen expresiones que dan cuenta del jardín de infancia como un espacio de amigos y alegría: “este es un saludo de amistad”; “aprenderé a estudiar a cantar y a bailar”, “contentos y felices llegamos al jardín”; “muy contento y limpiecito yo me voy a mi jardín”. La alegría y fantasía emergen como rasgos propios de la identidad de alumno.



Figura 8. Paredes que transmiten alegría.

Mención aparte merecen los carteles de normas de convivencia. Estos carteles contienen mensajes que han sido formulados por las docentes, no obstante, las enunciaciones corresponden a supuestas frases dichas por los niños. De esta manera, la efectividad ideológica es mucho mayor y el orden del discurso claro: “orden y comparto los juguetes; escucho en silencio la clase; saludo a la profesora y auxiliar; respeto a mis compañeros en la formación; levanto la mano para responder; los juguetes del salón no se llevan a casa; pedir disculpas al compañero si lo he tratado mal; al sonido de la pandereta nos formamos”. Estos mismos contenidos son parafraseados en varias canciones de rutina.

En general, el ambiente físico institucional refleja orden y limpieza, cuidado y una gestión institucional que vela por el buen estado de las instalaciones.

Como se ha podido entrever, a nivel ideológico se encuentra coherencia entre lo que la infraestructura física proyecta y los discursos institucionales que circulan en las canciones. Por ello es posible afirmar que existe coherencia interdiscursiva.

De modo más específico y en relación a la identidad de los estudiantes, el estudio realizado por Redón (2011) identifica tres categorías relativas a la identidad del alumno en el sistema escolar. Desde su concepción la identidad del alumno se manifiesta en tres aspectos: las formas de relación con los docentes; las formas de relación con la escuela y las formas de relación entre pares. A continuación se complementará este aspecto con otros ejemplos que ayuden a puntualizar mejor las identidades de los niños como alumnos.

Las formas de relación con los docentes se analizan en el ámbito del aula a partir de los discursos y prácticas docentes. La siguiente interacción refleja la reacción de los niños ante la ausencia de la docente del aula de tres años (D3) y la auxiliar de la misma aula (AX3), las interacciones que surgen y la interacción con la auxiliar de dicha aula que se quedó a cargo del grupo de niños¹³³

¹³³ La sigla N corresponde a cualquier niños, cuando está numerada es que se trata de niños diferentes. En esta sección se evita hacer uso de los nombres de los niños.

C.O. D3 recibe una llamada de la dirección y tiene que salir del aula, los niños se alborotan. Uno de ellos dice

AX3: “¡ya!... duerman... duerman... ¡está bien!!!”
C.O. los niños se echan sobre la mesa como si estuvieran durmiendo

N1: ¡Entonces hay que dormir!...
N2: ¡ya me eché!!!
N3: ¡Ahí viene!... ¡Ahí viene!... ¡DUÉRMANSE!!!
N1: ¡Duerman!... ¡duerman!
N3: “Ya va a venir...”
N4: ¡OH!... ¡Oh!!!
N1: ¡DUERMEEEE!!! (dirigiéndose a otro niño)

AX3: “¡Ahorita viene la señorita Hilda... ya duerman... duerman...”
C.O. AX3 está parada, no hace nada
Ax3: ¿Ustedes quieren dormir?... a ver... este Álvaro... ¡vamos a dormir! ... ¿ya?
C.O. AX3 empieza a cantar, mientras lo hace interrumpe la canción para constatar si los niños están durmiendo.
AX3:

81.

Duérmeme mi niño adorado
Mi niño querido – ¡A VER!!!- (llamando la atención)
Cierra tus ojitos Mi niño querido
Y ponte a soñar – ¡A VER!!!- !!!- (llamando la atención)
AX3: ¿Ustedes quieren dormir?
C.O. un niño dice que sí, mientras el resto de niños va susurrando

NN: ¡Ahí viene!... ¡Ahí viene!!!
N: “cuando viene... ¡nos morimos!!!”
Otro N: ¿QUÉ???... disparó una bala y nos morimos
N: ¡Yo!... ¡yo!!!
Na: ¡si le cae una bala!... ¡ya muere!... ¡ya muere!... ¿no?
N: ¡Señorita!!!
NN: ¡Los policías!!!!

AX3: ¿Quién se va a morir?
N: ¡ahí viene! ¡ahí viene!!!
Niña: no viene... no viene...

AX3: ¿Quién disparó?...
AX3: Los policías -como afirmando-... vamos a cruzar las manos... vamos a cruzar...
N: ¡No... no!... los niños sólo hablan de dibujitos

AX3; ¿Por qué hablas de esas cosas Joseph? ¡De esas cosas no hablan los niños!!!... ¡LOS ADULTOS!!!
Niña: A mí no me gusta ver eso...
Niña: A mí no me da miedo...
N: a mí me gusta ver Ben 10...
Otro niño: ¡señorita!... ¡yo no tengo miedo!!!
Niña: yo tampoco...

AX3: ... pero ¿cómo no van a tener miedo?

Obsérvese el intenso diálogo que se produce entre los niños a propósito de la ausencia de la docente. El niño 1, que desencadena la situación, asume que ante la ausencia de la docente lo que corresponde es dormir, hecho que es reafirmado por la auxiliar. Ante ello el grupo de niños simula que están dormidos. En esta situación la auxiliar ratifica una vez más que lo que corresponde es permanecer dormidos, pregunta al grupo si quieren dormir y empieza a cantar una canción de cuna, como un claro mecanismo de control disciplinario. Las expresiones “¡A ver!... ¡A ver!” que se intercalan con el canto dan cuenta de este hecho. Concluida esta acción pregunta por tercera vez “¿ustedes quieren dormir?” cuando en realidad sabe que no quieren hacerlo.

¿Qué subyace a esta primera escena? En primer lugar los niños saben que si la docente regresa y los encuentra echados y en silencio, los va a felicitar, en el entendido que los niños buenos, se portan bien y guardan silencio. Por eso entre los propios niños promueven y hasta tratan de forzar esta acción, es más, todo este diálogo se produce mientras los niños permanecen sentados reclinando sus cabezas sobre la mesa. Paralelamente, la auxiliar sabe que si la docente regresa y encuentra al grupo en silencio, la felicitará. Por ello motiva a los niños para que se duerman. Ambos, la auxiliar y los niños, saben qué espera la autoridad, por ello el reiterado “¡Ahí viene! ¡Ahí viene!...” en señal de alerta. De este modo la auxiliar y los niños son conscientes que dependen de un poder más amplio.

En un segundo momento se produce otro diálogo iniciado por otro niño el cual hace un llamado aún más enérgico: “*cuando viene nos morimos*” frase que desencadena una serie de interacciones que dan cuenta de la violencia que rodea a los niños, pero a la vez revelan el orden del discurso, esto es, lo que está permitido y lo que está prohibido. Esto se aprecia con claridad en la intervención de la auxiliar: “¿Por qué hablas de esas cosas Joseph? ¡De esas cosas no hablan los niños!!!... ¡LOS ADULTOS!!!”, frase con la que la auxiliar toma distancia de los niños y se ubica en una posición de poder: en ausencia de la profesora es ella quien delimita las cosas de las que los niños pueden hablar o no. Como consecuencia, se define que la muerte es un tema de los adultos, aspecto que es reafirmado por otro niño: “*los niños sólo hablan de dibujitos*”. Por último se suceden varias intervenciones de niños y niñas que por diversos motivos sostienen que no tienen miedo, frente a ello la auxiliar

concluye “¿Cómo no van a tener miedo?”. De esta manera, la construcción de una infancia temerosa se revela marcadamente en este diálogo. Emerge así la identidad de un alumno que tiene que aparentar, que tiene que estar callado, que es además niño y que como tal, debe hablar de cosas de niños, sentirse vulnerable y tener miedo.

Así se confirma la canción como un recurso que modela conductas, un mecanismo de control. La canción se constituye como la vía que conduce a la conducta esperada. Su empleo es coherente con el propósito: el niño querido, el niño adorado, es el que se pone a soñar. Lo que la auxiliar no esperaba es la reacción de uno de los niños que desencadenó otro sentido, ante lo cual no supo cómo responder. Cabe recordar que la auxiliar es una docente recibida.

Como se aprecia, la efectividad del discurso docente es clara, y funciona más allá de la presencia física de ella. De esta manera, la auxiliar y los propios niños evidencian la forma de relación que tienen con la docente, que es buscar ser de su agrado, tratar de corresponder a lo que ella espera, aunque para ello tengan que simular.

En un segundo lugar Redón (2011) propone el análisis de la forma de relación con la escuela la que se proyecta en el manejo del espacio físico, es decir de la infraestructura física, la infraestructura humana y el sentido de pertenencia. Incluye la distribución del tiempo, los contenidos, las actividades y tareas, formas de desplazamiento, normas de convivencia, en suma, se trata del análisis de una dinámica de control situada. Esto ha sido mostrado cuando se presentó la semejanza entre el modelo panóptico de Foucault y la infraestructura física y equipamiento de materiales.

El último aspecto considerado por Redón (2011) hace referencia a la relación entre pares al interior de la institución, el trato, las trasgresiones, reconocimiento y valoraciones de pares. Al respecto, durante las diversas observaciones los momentos en que se ausentaron las profesoras fueron las ocasiones en que de modo más activo se apreció la relación entre pares, lo que de por sí es sintomático.

En términos generales, y como se señaló anteriormente, la voz de la docente está omnipresente en toda la jornada escolar, manteniendo una dominancia casi absoluta. Esto se hace extensivo al recreo, espacio en que varias de ellas participan

liderando el juego de los niños a su cargo. El siguiente fragmento presenta las interacciones motivadas a causa de la salida de la docente del aula de cuatro años (D4) y la auxiliar de dicha aula (AX4)

C.O. D4 se dirige a los servicios higiénicos con las niñas, los niños se han quedado en el aula, uno de ellos empieza a cantar

107.

*Chu chu wa, Chu chu wa,
Chu chu wa wa wa*

N: (dirigiéndose a la observadora) *Profesora, ellos te están cantando...*

N2: “*¡ya! ¡cállense!*”

C.O. La auxiliar sigue escribiendo ignorando a los niños. La mayoría de los niños siguen cantando “Chu chu wa” a viva voz, algunos se tapan los oídos. De pronto se callaron todos sin la intervención de ningún adulto. En ese momento un niño (empieza a cantar)

25.

*El amor de Dios es maravilloso
El amor de Dios es maravilloso
El amor de Dios es maravilloso
Grande es el amor de Dios*

AX4: *¡Están haciendo bulla!... ¡Silencio!... ¡NO GRITEN!!!*

C.O. los niños siguen cantando, repitiendo el mismo estribillo a viva voz una y otra vez. Otro grupo de niños llama al silencio. Los niños cantan muy fuerte, algunos gritan.

AX4: *¡SILENCIO!!!... ¡SILENCIO!!!...*

C.O. De repente otro niño empieza a cantar

72.

*Marcha soldado cabeza de papel
Un, dos, un, dos,
Marcha soldado cabeza de papel
Un, dos, un, dos,*

C.O. D4 regresa al aula con las niñas, aparentemente no ha escuchado el desorden, aspecto bastante improbable.

D4: “*Las niñas se sientan y me esperan bracitos cruzados... ¡sin hacer bulla! ¡Ahhhh!... ahora con los chicos*”...

C.O. Algunos niños la siguen, el niño que cantaba marcha soldado sigue repitiendo insistentemente “*¡un, dos! ¡un dos! cabeza de papel*”. Las niñas permanecen sentadas con los brazos cruzados. Una niña empieza a cantar

44.

*La lechuza, la lechuza
Hace shhh, hace shhh*

C.O. una niña le dice al grupo “*la canción dice shhh*”. El grupo de niñas la ignoran y empiezan a cantar, mientras bailan

116.

*Tu angelito soy yo oh oh
Tu angelito, cariñosito,
Tu angelito soy yo oh oh
Tu angelito, cariñosito,
Por eso ven, ven,
Ay yo no sé más por él
Por eso ven, ven,
Ay yo no sé más por él
Tu angelito soy yo oh oh
Tu angelito, cariñosito,
Tu angelito soy yo oh oh*

Tu angelito, cariñosito.

C.O. La docente permanece en el baño con el grupo de niños, la auxiliar permanece al margen del bullicio. Al escuchar que la docente regresa al aula, el grupo de niñas se calla.

El fragmento anterior muestra la relación con pares. De un lado se aprecia que cuando los niños tienen la iniciativa sostienen diferentes formas de relación. Una primera, es la imitación de la trasgresión: cantar en ausencia de la docente. La imitación de la conducta trasgresora es una de las formas de relación, al compartir la conducta trasgresora unos y otros niños se vuelven cómplices. Pero cantar no sólo constituye una trasgresión, también podría ser interpretado como una válvula de escape al control docente, por eso ante su ausencia, cantan, y aun cuando un niño refirió que cantan para la observadora, la conducta de los niños no lo reflejaba, porque el comportamiento era grupal sin una intención de interactuar, ni con la auxiliar, ni con la observadora. En este sentido, esta conducta parecía una oportunidad para el grupo de niños. Se observó que los niños cantaban porque la actividad les resultaba divertida y desestresante. De este modo cantar es más que entonar una melodía, cantar es una actividad integral de juego y movimiento, asimismo, cantar es un modo de expresión y liberación de los niños. Esto se apreció en diferentes momentos. Al cantar los niños se libran de un ambiente a veces tenso, y con ello cambia totalmente el clima del aula. Es probable que por este motivo, en principio fuera una conducta admitida por la auxiliar del aula.

Una segunda reacción es el canto como recurso de control. Los niños saben que hay determinadas canciones que tienen el propósito de controlar la conducta de los niños, por tanto de modo semejante a las maestras, apelan a las canciones como una forma de controlar la conducta grupal de sus pares. Esto se refleja en el empleo de las canciones “Marcha soldado” (72) y “La lechuza” (44) que distintos niños cantan esperando con ello acallar a los otros niños. Con frecuencia diversos niños recurren a este tipo de canciones para callar a sus pares, lo que puede interpretarse como un patrón institucional de fundado en la imitación a la figura de autoridad.

Una tercera reacción es la negativa del grupo de niñas a acatar el llamado de atención de otra niña. En ese contexto irrumpe la canción popular cuya fuerza motiva la participación grupal. Este caso podría ser interpretado como una trasgresión

múltiple. De un lado se trata de un reggaetón¹³⁴. De otro lado constituye una canción marginal, al no formar parte del currículo oficial. Por último, se trata de un género musical dirigido tradicionalmente a jóvenes, no obstante, muchas veces son los propios padres los que incitan a los niños a bailarlo.

Paralelamente, y de modo similar al caso anterior, se aprecia un rol pasivo de la auxiliar, que también es profesional de la docencia. Como ha quedado demostrado, en ausencia de la docente, el personal auxiliar, permanece al margen, dejando entrever que ellas no se reconocen con autoridad para conducir al grupo de niños.

Otros aspectos señalados por Coll & Falsafi (2010) hacen referencia al desarrollo de la identidad del alumno a través de actos no-discursivos tales como gestos, posturas físicas, entre otros. Al respecto, se observó que el ejercicio del poder también se instala en el cuerpo. De esta manera “el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones” (Foucault, 1990, p. 83).

Durante las observaciones, se constató empíricamente cómo la postura corporal es permanentemente modelada. Es así que durante las formaciones semanales, los niños deben alinearse a manera de batallón, cuidando la postura erguida. Al momento de cantar el Himno y las marchas deben hacerlo como los soldados, derechos. Durante el desarrollo de las sesiones, los niños deben permanecer sentados, en algunos casos se les pide que permanezcan con los brazos cruzados, la boca cerrada, entre otros. Todas estas canciones, como se refirió antes, se apoyan en canciones. De esta manera la identidad del niño como alumno pasa por un proceso de disciplinamiento corporal apoyado en canciones. El mismo hecho de ir todos juntos a los servicios higiénicos, comparte este propósito. Una vez más la efectividad ideológica de los discursos institucionales se potencia con ayuda de canciones.

De otro lado recogiendo el planteamiento de Coll & Falsafi (2010); y Falsafi, Coll y Vadés (2010); y Andrew (2010); la identidad del estudiante se imbrica con la condición de aprendizaje manteniendo una relación de interdependencia. En las

¹³⁴ Género musical rimado caracterizado por un ritmo pulsional con el que muchos jóvenes se identifican. El baile se caracteriza por movimientos sinuosos, marcados y movimientos sensuales de cabeza, cadera y brazos.

diversas observaciones se ha puesto de manifiesto el requerimiento de constante aprobación por parte de las docentes. Los niños permanentemente preguntan “¿Está bien?”, “¿Así está bien?”, “¿Con este color?” constituyéndose de este manera en un patrón de aprendizaje. La docente es fuente de enseñanza y el niño recurre a ella en constante búsqueda de aprobación. Se consolida de este modo la díada saber y poder antes analizada en diversas canciones.

Es pertinente preguntarse si esta identidad dependiente del alumno, guarda relación con lo que Mendoza (1994), y Schade (1989) identificaron como expectativas educativas de los padres en torno a sus hijos, esperando que ellos sean “tranquilos”, “obedientes”, “cariñosos” y “dedicados al estudio”, “sepan comportarse bien”, “sean amables”, “decentes”, “sinceros”, “honrados”, y “responsables”. Cabe recordar que todas estas expectativas están reflejadas en el repertorio institucional, especialmente las correspondientes a la subcategoría canciones religiosas, así como también las canciones cuyo propósito es regular la conducta.

Si bien la identidad de alumno es una identidad situada, esta identidad se proyecta al medio social afectando el sistema de creencias, por tanto los calificativos son centrales no sólo para definir una identidad, sino también para proyectarla al espectro social más amplio.

la categoría alumno/alumna, que es propia de la escuela, de acuerdo con los calificativos que la acompañen (bueno, difícil, sobresaliente, ordenado, juicioso, etc), incide en las maneras en que este niño o niña es asumido e interpretado por la sociedad” (Guzmán, 2011, p. 122).

El rasgo identitario que mayormente destaca es que el niño/alumno es uno en presencia de la docente (sumiso, dependiente...) y otro en ausencia de la misma (trasgresor, con iniciativa...) y esto no es casual. La concentración de saber y poder que reside en la docente reprime muchas de sus manifestaciones, por ello, los niños se expresan en libertad en ausencia de la docente.

El contexto institucional, la propia infraestructura, mobiliario, entre otros elementos contribuye a la difusión de un discurso institucional de sojuzgamiento y control donde las canciones se revelan como herramientas ideológicamente útiles para este propósito.

Las interacciones al interior de la institución alumno-docente, alumno-alumno, alumno- personal auxiliar están mediadas por canciones, las que son empleadas de manera intencional por unos y otros, corroborando de esta manera el sentido compartido que tienen entre los diversos agentes educativos.

A diferencia de las docentes y el personal auxiliar, los niños asumen las canciones populares como propias. Ellos no hacen este deslinde entre “lo infantil” y “lo adulto”. Por el contrario, la canción popular, y el baile que la acompaña, representan una válvula de escape al control adulto y en tal sentido, una oportunidad de liberación.

De este modo, se revela la canción como un referente institucional importante en la construcción social de la identidad del alumno.

Como corolario de este capítulo ha quedado demostrado las acciones de docentes y niños dan cuenta de cultura institucional que puede tener repercusiones tanto a nivel del desarrollo individual de los niños, como del desarrollo colectivo del grupo, así como también, en la constitución de las identidades profesionales en tanto estas establecen lo que es o no legítimo (De Paula & Silva, 2011, p. 214).

Como se ha constatado, en la institución educativa estudiada, la participación infantil es instrumental a los propósitos de las docentes. Los niños aprenden conductas dependientes de la voluntad docente. Aprenden que los alumnos no tienen iniciativa, que la conducta que se espera de un alumno es el silencio, aprenden que los alumnos tienen que agradar a las docentes, aprenden a depender en todos los sentidos y aprenden que el sistema escolar obedece a jerarquías, con roles claros de quién ordena y quién obedece.

Estas son las identidades que de manera sostenida van desarrollando los estudiantes. Pero este aprendizaje no es exclusivo de los niños. Las docentes afirman su identidad mediante el ejercicio de permanente control sobre el grupo de niños, ellas aprenden a ingeniarse recursos para que les presten atención, y aprenden a pensar cada detalle de la acción educativa. Como resultado aprenden a centrar todo en ellas con el consiguiente abatimiento. De este modo, docentes y niños son producto de aprendizajes identitarios complementarios y muchas veces insatisfactorios para unos y otros. Por tanto, las identidades se gestan en un contexto conflictivo caracterizado por

las relaciones de poder, las interacciones entre poder y saber, y la insatisfacción recíproca.

De esta manera se evidencia como los testimonios revelan una percepción subestimada de los niños, y de sus posibilidades de aprendizaje así como un trato caracterizado por la descortesía y el trato anónimo, grupal y masivo, salvo cuando se requiera llamar la atención. Esto se refleja en la arbitraria toma de decisiones de las docentes, la repetición permanente de consignas, la frecuencia con que las docentes afirman sentidos haciendo que los niños completen palabras que ellas inician, respondan preguntas con respuestas que los niños ya conocen, entre otros aspectos. En todo ello subyace una concepción minusvalorada que asume al niño como un receptor de sentidos y no como productor de ellos.

En algunos casos se observa falta de respeto a las necesidades de los niños, e inclusive agresiones. A los niños no se les advierte el inicio o conclusión de una actividad. Simplemente cuando las docentes lo consideran necesario, interrumpen la actividad que los niños están realizando e irrumpen con una canción. Como se señaló anteriormente, esto constituye un tipo de agresión permanente en el que la canción juega un rol importante. Una educación que se precie de atender las necesidades de los niños debe orientar a los niños de modo que estos puedan concluir las actividades que vienen desarrollando, evitando así que ellos se sientan violentados al verse forzados a terminar.

No es menos cierto que la iniciativa de algunos niños los lleva a asumir una posición de resistencia y, dentro de lo que les permiten sus recursos, aprenden a trasgredir el poder. En todo caso, aprenden que las relaciones con el poder son difíciles, y al no tener más recursos, se enfrentan o subyugan ante ellas. Esto, poco contribuye a la afirmación de una sana convivencia y un clima de paz social, no solo en el micro nivel, sino inclusive puede alcanzar repercusiones en el macro nivel.

Las alusiones a los comportamientos estereotipados son una constante al momento de trabajar con los niños, especialmente cuando se toma asistencia, momento en el cual se reafirman símbolos que remarcan la inequidad de género. Al articular estas acciones a las canciones con contenidos sexistas es posible afirmar que se reproduce la desigualdad de géneros.

En una sociedad como la peruana caracterizada por las brechas y estereotipos sexistas estas acciones poco aportan a la convivencia institucional, tanto como a la convivencia social. Por lo tanto, los discursos y acciones docentes no se dirigen hacia una distribución más equitativa de roles e igualdad de oportunidades para niños y niñas, por el contrario, estos marcan tempranas diferencias asociadas a atributos externos y arbitrarios. De este modo, niños y niñas crecen al margen del necesario respeto, rodeados de discursos que enfatizan las inequidades entre uno y otro sexo.

En este contexto, los procesos de construcción identitaria se gestan en un clima conflictivo de lucha y resistencia, y con ello como sostiene Paniagua (2012), se puede perjudicar el nivel de seguridad básica. Esto es particularmente importante pues como se sabe, el nivel inicial, es el primer nivel del sistema educativo donde como sostiene Didonet (2012), el niño empieza a construir su ser niño, tanto como su ser de alumno.

Capítulo 7

Subjetividad, canciones y narrativas.

El presente capítulo muestra la información recogida en las entrevistas en profundidad realizadas al personal docente y a la directora, así como también la obtenida en el grupo focal del personal auxiliar.

A lo largo del capítulo se tratará de establecer relaciones entre las canciones, las narrativas de las docentes y personal directivo, y las del personal auxiliar. De esta manera se espera obtener un registro más acusioso que de cuenta de la subjetividad de este grupo de actoras lo que permitirá comprender en profundidad cómo ellas entienden su identidad profesional.

De la misma forma a tratarse de un análisis del grupo, las narrativas permiten un acercamiento a las concepciones subyacentes en el imaginario social en la medida que son eco de un sistema social más amplio, en este sentido pueden ser entendidas como la ideología que trasciende la cultura institucional. Con ello se espera acercar al lector hacia comprensión del sistema macrosocial.

7.1. Subjetividad, identidades y justificaciones en acción: narrativas y voces de las docentes.

En primer lugar y a fin de interpretación la información de modo más organizado, se emplearán los aportes de Marinho (2004) y Bolívar (2006) en relación a la identidad profesional docente.

De esta manera se identifican cuatro categorías básicas: motivación para el ingreso a la docencia, comprensión del trabajo docente, proyecto profesional y relación con pares. Estos componentes se sintetizan en la Tabla 18 y son útiles para interpretar lo expresado en las entrevistas y grupos focales desarrollados con las docentes, directora y personal auxiliar.

Tabla 18
Componentes de la identidad profesional docente. Adaptado de Marinho (2004) y Bolívar (2006). Elaboración propia.

Categorías	Definición	Subcategorías
Motivación para ingreso a la docencia	Lógica que subyace a elección y atributos de identificación	Posibilidades de acceso Influencia familia y amigos Experiencias previas
Comprensión del trabajo docente	Componentes de la identidad profesional docente y de la construcción de la identidad profesional docente	Trayectoria de vida - historia profesional Proceso formación Funciones/roles docentes (competencias profesionales) Autoimagen Reconocimiento social Grado de satisfacción
Proyecto profesional	Aspiraciones Porvenir profesional	Oportunidades e inseguridades que ofrece la profesión docente
Relación con pares	Semejanzas y diferencias Temáticas compartidas	

Como se aprecia, un primer aspecto se vincula con la Motivación para el ingreso a la docencia. Algunos testimonios recogidos en las entrevistas en profundidad¹³⁵

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Yo primero pensaba en otra carrera ¿no? pero como vivía en provincia... pero siempre relacionada con los niños... yo primero quería estudiar obstetricia, pero, bueno... primero quería en Lima, pero vivía en Huacho y me daba temor..."</i>
ED5A	<i>...Una de las carreras que muchísimo me gustó fue este... a mí Derecho... la verdad de las cosas es queee, no pude estudiar porque en ese tiempo todavía... en la universidad no se creaba la facultad en Huaraz porque la Facultad no se creaba, y había una escuela de formación, antes quería derecho o educación artística, (...) ¡Ay!! (suspiro) y quería derecho ¿no? ... quería derecho (...) pero bueno... en fin... (...) yo tenía que tomar la decisión y bueno pues... opté por lo que era esteeee educación, o sea dije educación inicial para mí" ... Me gustó derecho, pero no podía estudiar opté por educación y dije educación</i>

¹³⁵ A lo largo del capítulo se emplean siglas que identifican a las entrevistas en profundidad y del grupo focal con el personal auxiliar: ED3 (entrevista a docente del aula tres años); ED4 (entrevista a docente del aula cuatro años); ED5A (entrevista a docente del aula cinco años A); ED5B (entrevista a docente del aula cinco años B); EDir (entrevista a directora); GFAX3 (grupo focal, testimonio auxiliar del aula tres años); GFAX4 (grupo focal, testimonio de auxiliar del aula 4 años), GFAX5A (grupo focal, testimonio de auxiliar del aula cinco años A); GFAX5B (grupo focal, testimonio de auxiliar del aula cinco años B).

	<i>inicial porque estás en movimiento, bastante dinámica...</i>
ED5B	<i>Tenía 13 años y desde allí me nació la idea de trabajar con los niños, ya tenía una opinión más o menos definida” (...) “...hasta que una de ellas (las religiosas de su colegio) me dijo “vamos, te llevo al convento para que lleves la vocación de religiosa (...)</i>
EDir	<i>“Entré porque... a ver... ¿por qué entré?... la verdad, que no entré porque me gustó, entré porque ¡ah!, entré porque mi mamá me dijo ¡Postula junto con tu hermana!... y postulamos las dos... esa es la verdad... dije ¡bueno voy a probar! ... ¿no? y... ¡bueno ya!</i>

Como puede constatarse las declaraciones *“Yo primero pensaba en otra carrera ¿no? pero como vivía en provincia...”*, *“Me gustó derecho, pero no podía estudiar opté por educación y dije educación inicial porque estás en movimiento, bastante dinámica...”*; y *“ entré porque mi mamá me dijo ¡Postula junto con tu hermana!...;* demuestran que la docencia no fue la opción inicial, sino una alternativa producto de las circunstancias. Esto es comprensible en una realidad como la peruana en la que la gente que reside en provincias no tiene las mismas oportunidades de acceso a una educación superior de calidad¹³⁶.

Al analizar estos testimonios se advierte el uso reiterado de repetición de palabras que contribuyen a la cohesión lexical. Asimismo se evidencia la recurrencia a preguntas, probablemente buscando la aprobación de la entrevistadora- en todo caso, se configura una suerte de petición, que formulada de manera indirecta, da cuenta de una identidad insegura reflejada en el uso recurrente de cláusulas que extienden el contenido, a través del incremento de nueva información o la justificación de la opción profesional. A la par, se revela el conflicto e inseguridad que generó la docencia como opción profesional, lo que refleja una toma de decisiones donde la decisión depende de la coyuntura social, antes que de una decisión personal.

Es sintomático que en ningún caso, se perciba una clara motivación para el ingreso a la docencia. En los dos primeros testimonios (ED3 y ED5A), las docentes quisieron seguir otras profesiones, obstetricia y derecho según refirieron. En el tercer caso, se admitió la docencia como una carrera para probar.

¹³⁶ Cabe destacar que la formación docente por excelencia se desarrolló a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). En el año 2009, durante el gobierno de Alan García, se promulga la Ley N° 29394, la cual regula la creación y funcionamiento de ISPs, hasta entonces estos centros de formación docente tenían presencia en casi todas las provincias. En el año 2008 habían aproximadamente 119 ISPs públicos, y 244 privados.

Considerando que todos estos testimonios provienen de docentes nacidas en provincias, la educación se revela tal vez como la única opción profesional accesible a dichas mujeres en el contexto nacional. Siendo así, es posible afirmar que la docencia como opción profesional no fue una vocación inicial, sino una ocasión. En este sentido podría ser probable que la vocación docente sea también un proceso de construcción social, que las docentes desarrollan proactivamente como un mecanismo de afirmación de su rol social.

En general, los testimonios de las docentes aluden en alguna medida a los contenidos de diversas canciones. Por un lado, las canciones fortalecen la relación con los niños y ubica a las docentes en un rol más lúdico en tanto ofrecen la oportunidad de moverse, imitar acciones, jugar, acariciarse, es decir, ofrecen diversas formas para interactuar y divertirse. De otro lado, se explica en alguna medida la prevalencia de lo religioso y más específicamente del catolicismo en el repertorio institucional, en tanto este es una dimensión importante de la identidad docente y de la creencia popular¹³⁷.

Otro factor influyente en relación a la opción profesional, es el entorno familiar y social. Los fragmentos que a continuación se presentan, describen los referentes sociales que pudieron haber incidido en la toma de decisiones profesionales de estas docentes

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Mi familia, mi familia también todos, todos son profesores, mi papá es profesor, mi mamá también... mis tíos, entonces...</i>
EDir	<i>Sí, mi mamá... ha sido profesora de primaria... mi mamá nos dijo “¡Nunca sean profesoras! (risas), mi hermana y yo somos profesoras, (...) ¿Cómo es la vida? -reflexiona para sí- ... Mira, mi hermana me jaló para estudiar educación... y ella nunca la ejerció, y yo sí... (sonríe)”</i>
ED5A	<i>Mi abuela fue profesora, yo la admiraba muchísimo, por ha sido, ha sido, una persona que esteee... muy locuaz, una persona que le gustó mucho la lectura... Eehhh una persona con mucha cultura, entonces ellos decían (mirándome) el maestro debe ser integral, así como mi abuela (risas) y que de una u otra manera... hasta poetiza se volvía mi abuela en ciertas circunstancias, yo admiraba mucho esteeeee ese desenvolvimiento... verbal que tenía mi abuelita... entonces ¿qué mejor? ¿no?” (con decisión).</i>
ED5B	<i>Yo creo que...esto nació en el colegio, no creo, ¡Ha nacido en el colegio!, tal vez por la formación de las, de las hermanas ¿no?...</i>
AX5A	<i>Yo llegué por una amiga al mundo de la educación</i>

¹³⁷ Al respecto, aun cuando el Perú no es un país católico, es innegable que la iglesia católica mantiene un lugar hegemónico a nivel del sistema de creencias.

En estos casos es posible establecer una relación de causalidad, y en algún caso hasta de resignación, como miembro de una familia, como mujer, como estudiante de un colegio religioso. Por lo tanto, la docencia se constituye como una opción profesional propia del entorno familiar y social y de la propia cultura. Esto es consistente con los hallazgos de De Araujo (2003) quien refiere que la docencia es una opción social compatible con la condición de mujer. Nótese que en el caso de D5A, esta relación está también imbuida de admiración.

Como se puede constatar, la decisión de ser docente por lo general ha recaído en terceras personas (la familia, la hermana, las religiosas, una amiga). Dicho de otra manera, la docencia aparece como una carrera depositaria de quienes, no teniendo acceso a otras oportunidades profesionales, son influenciadas por “los consejos” de agentes sociales influyentes, que las apoyan en la resolución de un conflicto vinculado a la elección profesional. Esto es particularmente notorio en el primer testimonio donde el texto “naturaliza” la opción docente como un destino familiar.

Asimismo, en dos casos se recurre al uso de imperativos, la opción profesional constituye así parte de un mandato, sociocultural “una misión”, consistente con los hallazgos antes referidos de Monereo & Pozo (2011).

En otros casos, las frases expresan reiteraciones frecuentes y dudas, acompañadas de gestos y acciones que revelan la incomodidad de evidenciar cómo llegaron a la docencia como opción profesional. Esto confirma que en el caso estudiado, la docencia no fue una opción, sino una salida. Obsérvese que por lo menos uno de los testimonios destaca el valor de lo religioso en la determinación de la opción profesional, lo que ratificaría por lo menos en este caso en particular, el uso recurrente de canciones religiosas.

Una segunda categoría, alude a la Comprensión del Trabajo Docente.

En este rubro se incorpora la trayectoria de vida; la historia profesional; el proceso de formación inicial; las funciones y roles docentes asociados a las competencias profesionales; la autoimagen docente; el reconocimiento social; y el grado de satisfacción. En este sentido las entrevistas han posibilitado identificar la forma en que las docentes comprenden su desarrollo profesional

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Empecé trabajando como auxiliar de educación, ¿no? en mi ciudad, en Huacho y luego, este... empecé a estudiar la carrera ¿ya? (...) entonces así estuve trabajando, como auxiliar, estuve, 18 años, (...) porque como docente tengo ya 08 años...</i>
EDir	<i>Ya en el camino (...) ya en los años que pasaban, empezó poco a poco a gustarme (pausa)... la carrera...ya cuando empecé a trabajar entonces ahí ya, en realidad, dije ... bueno...he... he... he optado por la mejor carrera ¿no?, porque si... si sentí que sí, estoy bien, esta es mi vocación, es mi vocación.</i>
ED5B	<i>... a ver, en zona rural he trabajado tres años, luego eee, hmm hmmm... (...), cuatro acá, y el resto que he trabajado en la ciudad... son once... once años, en total son once años</i>
GFAux3	<i>...Antes estudié en un CEO para ser auxiliar de educación inicial, luego tomé un curso de cuidado y después ya estudié educación inicial”</i>
GFAux5A	<i>Primero trabajé en un colegio particular y luego tuve la oportunidad de entrar al estado...ni siquiera tenía idea de lo que me estaba metiendo</i>

Una vez más las narrativas emplean recursos de cohesión, al utilizar conectores que afirman relaciones de causalidad, “*primero fui auxiliar de educación, después estudié y fui docente*”, es decir, el tiempo se organiza en función de tres momentos del propio desarrollo profesional. Todo esto como parte de un mismo proceso, esto también se puede apreciar en los otros testimonios presentados. La formación docente y posterior a la práctica empírica de la profesión.

En relación al segundo texto (EDir), y tal como afirma Fairclough (1993), la información fundamental de los enunciados se coloca en las cláusulas principales, mientras que las cláusulas subordinadas harían referencia a información menos relevante para el interlocutor. En este sentido, el énfasis dado a la expresión “*en el camino*” seguido de una serie de cláusulas complementarias, estarían poniendo de manifiesto que el énfasis está en la circunstancia, antes que, en la opción vocacional. No obstante, los diversos testimonios revelan que conforme se asume la profesión docente, se empiezan a tener satisfacciones, las que llevan a afirmar la vocación.

De otro lado, el último testimonio (GFAux5A) perfila la trayectoria docente como una secuencia de eventos circunstanciales, de los que no se tenía control. Así, el trabajo docente es concebido como un continuum, compuesto por etapas que conducen a un término: ser docente. El proceso comprende etapas iniciales (auxiliar) que evolucionan hacia etapas más desarrolladas (docencia). Sin embargo, la frase “*ni siquiera tenía idea de lo que me estaba metiendo*” estaría reflejando la inseguridad que le provocó la decisión.

De esta manera, se aprecia como la identidad docente y la propia vocación se construyen socialmente y como resultado, se afirma la opción profesional. Esto es consistente con la práctica docente de cantar diariamente las canciones de saludo que desarrollan la idea del jardín de infancia como espacio de acogida. Esto contribuiría a que docentes y niños, se convenzan mutuamente que están en el lugar correcto, haciendo lo que desean hacer.

Como consecuencia, la elección profesional estaría siendo afirmada diariamente con diversas frases contenidas en dichas canciones: “contentos y felices”, “¡qué lindas maestras!”, “gracias maestra por enseñarme muchas cosas”, “este es un saludo de amistad”. Todos estos textos son manifestaciones del reconocimiento de los niños hacia las docentes, lo que contribuye a la afirmación de la identidad profesional docente. De esta manera, docentes y niños reafirman diariamente sus identidades.

En relación a la formación inicial se destaca el rol de las docentes de educación superior en la afirmación vocacional reflejada en la expresión “*tenía una profesora muy buena*”, cuanto del desarrollo de las preferencias profesionales. Asimismo dan cuenta de una formación técnica y práctica “*En mi formación lo que más he seguido son cursos de manualidades ¿no?*”, antes que una formación teórica o de conocimientos disciplinares. Esta tendencia a privilegiar lo práctico (privilegiando a la profesora de prácticas) y lo experiencial sobre el conocimiento, podría estar revelando un desconocimiento con respecto a los fines de la educación inicial “en las educadoras de nivel inicial parece tener mayor peso sus prácticas cotidianas que su formación académica” (Guzmán, 2011, p. 84) lo que da cuenta de una escasa reflexión crítica de la profesión

Fuente	Testimonio
ED3	<i>En mi formación lo que más he seguido son cursos de manualidades ¿no?</i>
ED5A	<i>“Yo estudié en el Instituto Superior Pedagógico de Huaraz, y allí tuve una excelente profesora de educación inicial, que fue muy detallista (...) fue mi profesora de prácticas... «</i>
EDir	<i>“En esa época había tecnología educativa (...) no sé si me gustaba más por la profesora... porque tenía una profesora muy buena”</i>

También es posible constatar que los testimonios que hacen referencia a la formación inicial inciden en una formación muy centrada en lo práctico, o por lo

menos sin mayor fundamento teórico, esto podría relacionarse con la forma como se percibe el profesionalismo de la carrera. También destaca la figura de determinadas maestras como modelos a seguir. Nótese que paralelamente la iniciativa en la preferencia o el nivel de logro del profesionalismo, reside en una profesora. Una vez más se aprecia que la identidad docente se forja como efecto de la acción de terceros.

Pareciera que la imagen de la profesora buena, la profesora detallista es la que prevalece en su experiencia formativa, es probable que por este motivo ellas procuren lo mismo: intervenir en cada detalle y ser buenas. Estas intervenciones dan cuenta de una intervención docente excesivamente detallista. Asimismo la imagen de la docente buena o la buena docente es reafirmada particularmente en las canciones de saludo que se cantan a diario.

De modo complementario, los testimonios siguientes dan cuenta de cómo las docentes entienden sus funciones profesionales

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Los hábitos, que tengan muy buenos hábitos, buenos modales... ¿no? que aprendan a ser, este... ordenados... eso más que nada, más que en los conocimientos... más que nada en lo que son sus actitudes (...) eso es lo que mucho incido, cuando es cuestión de hábitos, tanto de hábitos alimenticios, como hábitos también de higiene personal (...) yo los quiero mandar bien limpios</i>
ED5B	<i>Bueno, mmmm este... que se desenvuelvan lo que es en el primer grado, en todo, en todo aspecto ¿no? en lo que es comunicación,... que difícilmente ellos se expresan,... que tengan esa facilidad de expresarse...</i>
ED5A	<i>Los padres depositan ¿no?...confianza, confianza ponen a sus niños a nuestras manos para nosotras poder estee... apoyarlos en lo que seeee... en su desarrollo personal ¿No?, su desarrollo personal... o sea de manera integral, no podremos hacer al 100% (...) nuestro el trabajo es estar con los niños y a la vez con los padres de familia ¿no?... Nuestro punto de atención está aquí ¿no?... en el salón....</i>
EDir	<i>Las profesoras lo primero que hacen es, es, o sea, para programar ¿no? lo primero que hacen es ver las necesidades que tiene cada aula... cada niño... en base a sus necesidades ellas programan...teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos... (...) no trabajar por trabajar (...) teniendo en cuenta que es lo más importante, me parece...</i>

En relación a las funciones y roles docentes, el primer testimonio alude a funciones tradicionalmente ligadas una “cultura de cuidado” más próxima al rol materno: formación de hábitos, actitudes y cuidado personal del niño. Asimismo, esta “cultura de cuidado” se instala como un componente positivo que armoniza la identidad profesional de las docentes. Esto es coherente con la práctica de rutinas y las canciones que sostienen estas actividades. De esta manera, las canciones para el aseo, la lonchera, así como aquellas que aluden a la limpieza afirman la comprensión

del trabajo docente en relación a la formación de hábitos de alimentación, de higiene, el desarrollo de habilidades sociales (saludo, y despedida), entre otros.

Tres testimonios (ED5A, ED5B y EDir), se posicionan de aspectos de carácter más pedagógico vinculados a aprendizajes: comunicación, desarrollo integral y programación curricular. También es clara la relación del ámbito de acción docente el cual queda circunscrito al aula. El hecho de contar con un promedio de 122 canciones a nivel institucional y el uso reiterado de las mismas en el trabajo diario da cuenta de la amplitud de aprendizajes que comprenden la formación de hábitos, habilidades sociales, aprendizajes específicos, conocimientos, creencias, entre otros aspectos. A través de un repertorio tan amplio de canciones se revela la necesidad docente de enseñar diversos aprendizajes. De esta manera siente ella que cumple un rol asignado socialmente.

En lo que se refiere a la percepción de la autoimagen, las entrevistas revelan la imbricación de los roles sociales de mujer y madre

Fuente	Testimonio
ED5A	<i>Una maestra de educación inicial...puede ser ¿no?... una segunda madre (...) lo que me encanta es que yo les canto para que ellos también se sientan queridos,... entonces así les canto</i>
ED5A	<i>Quiero darles un norte, y ellos lo saben, una maestra es una segunda madre...</i>
ED5A	<i>Les hago una caricia, eeee ¿para qué?... para que ellos sientan el calor y la ternura que yo... yo les puedo dar ...</i>
ED3	<i>Como, ¿Cómo me ven? Como una, una segunda mamá pienso yo porque... cuando les doy las recomendaciones, algunos la cumplen como otros no, y allí es donde yo tengo que intervenir a tallar también... de repente ser un poco, ser un poco fuerte... para que logren lo que yo quiero (...) Creo que soy algo de todo para ellos (...) y de todo un poco para ellos: la mamá, la tía, hasta la abuelita yo soy (sonriendo)</i>
ED5B	<i>Nos quieren bastante, nos quieren bastante porque...vienen te saludan, te dan un beso, te abrazan... de por si te cuentan sus cosas, (...) te digo ¡mami!... ¡tía!... ¿así no? “si hijita”, “si, hijito”, pero prácticamente nosotras somos este... como una segunda madre para ellos, y ellos hacen las cosas al pie de la letra de lo que uno les indica</i>
ED5B	<i>Yo siempre les digo a los chicos, “yo los quiero mucho”... ¡no quiero que falten!, porque si ustedes faltan... yo me pongo triste, y ese día es que me siento mal, todo el día estoy mal</i>
ED5B	<i>Que me recuerden... como su miss (...) con bastante cariño ¿no? otros se recordará, otros dirán que esa profesora me ha exigido (risas) (...) yo, quisiera que, que se recuerden... como una amiga, como una amiga para ellos... y no como aquella persona que de repente, exigía... exigía ¿no? ...pero los niños a veces te tratan de “tu”, hay relación de confianza</i>

En relación a la autoimagen, las docentes en sus relatos alternan los roles de profesora/madre antes señalados por De Araujo (2003). Estos roles no están claramente definidos, se entremezclan y confunden unos y otros.

El uso de un lenguaje profundamente afectivo, “*una maestra es una segunda madre*”, “*les hago una caricia*”, “*si hijita... si, hijito*”, afirma la comprensión de su rol desde una perspectiva vincular. La docente se revela como la persona que brinda cariño. Se trata de un discurso fuertemente marcado por el apego, donde la demanda de afecto de parte de la profesora señala un énfasis en lo relacional y ubica la función de aprendizaje como un aspecto accesorio, más no central, de su profesión.

Como señala De Araujo (2003), el discurso de la vocación docente se entrelaza con una serie de factores que incluyen la influencia de la familia, y también sobre la construcción de identidad en tanto mujer-profesora-madre, los valores culturales y los papeles femeninos socialmente deseados para ese segmento, así como el lugar de la vocación en el discurso de identidad profesional, el que aparece como concluyente y derivado de una fuerza interna que encamina a las personas hacia la profesión docente.

Como consecuencia el ser profesora estaría asociado a la subjetividad e identidad propia de la condición de ser mujer. Asimismo, destaca las asociaciones con lo que en el imaginario social constituye un “don maternal”. De esta forma, se confirman los hallazgos de otros estudios “resalta de manera importante la alusión a asumir el rol de segunda madre con los niños y las niñas, y dar afecto permanente. Las educadoras piensan que esta es una de sus principales funciones; incluso pueden obviar las demás” (Guzmán, 2011, p. 77). Al respecto es interesante el paralelo que establecen otros estudios que dan cuenta de la función inversa: “las madres en sus interacciones diarias con el niño, permanentemente funcionan como maestras” (Schade, 1989, p. 41). De este modo las prácticas de crianza, con la práctica profesional de la docente de educación inicial, se confunden relacionando entre sí los roles sociales de madre y educadora.

La presencia de las canciones de cuna, tradicionalmente cantadas por las madres, así como varias de las canciones empleadas durante los rituales diarios estarían afirmando esta imbricación de roles: mujer-profesora-madre. Cabe recordar

que muchas veces estas canciones son entonadas mientras las docentes acarician o realizan muestras de afecto a los niños, lo que las reafirmaría en esta tríada identitaria. Esto se hace extensivo al empleo de rondas y juegos tradicionales infantiles durante la jornada educativa. Asimismo en alguna medida, esta superposición de roles se estaría proyectando en las canciones para la regulación de conducta que, de modo similar al rol materno, comparten el propósito de disciplinar.

También en ocasiones esta superposición de roles generan conflicto como lo sostuvo D5A:

“no hay nada que no me guste, pero sí que me puede incomodar... es decir... que me ocupa mi tiempo todo el día ¿no?... hay una parte fundamental para mí, que es mi hijo, y digo ¿no?... entonces a veces cuando nos dan... tenemos las clases aquí... y encima...nos cargan con una capacitación, entonces digo... si ellos piensan en los niños, en los demás niños, no piensan en el mío (risas)yo pienso en el mío... ¿quién se ocupa del mío?(...) me gusta aprender cosas nuevas para poder aplicarlas... pero sin que... o sea... sin sacrificar tampoco el tiempo que le corresponde para dedicarle a mi hijo”

Este testimonio revela la compleja realidad de la función docente la que demanda espacios y tiempos que comprometen todas las esferas sociales, afectando los modos de relación, el establecimiento de vínculos, y la propia experiencia personal, familiar y social interfiriendo con el rol de madre.

Por último, en este aspecto llama la atención que ninguna de las entrevistas revele un compromiso con los aprendizajes. Las entrevistas destacan sobretodo el carácter vincular, aun cuando este pueda ser en ocasiones conflictivo. Esta percepción ajena al aprendizaje, se contradice con el artículo 40 de la Ley de Reforma Magisterial que consigna como deberes docentes la eficacia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto materia de análisis, aborda la forma en que se entiende el desarrollo profesional, la cual incide en el modo en que se asume la profesionalidad, lo que en palabras de Marinho (2004) y Bolívar (2006), constituye el Proyecto Personal. Al respecto las docentes manifestaron

Fuente	Testimonio
ED5A	<i>¡Ay!!! (risas)... ¡ay! en diez años, ya más...más acabada (risa fuerte), ay... ay... ay... no me preguntes, no me preguntes eso porque estoy preocupada... cuando ya, ya... un año más (...) Nuestra voluntad puede ser tanta, pero eh...pero hay muchas cosas que... ya de todas maneras van... van a ir bajando... en nosotras ¿no? profesionalmente...ya no vamos a tener la misma estee...las mismas energías quizás para... tratar de...de lo queeee... de lo que puede hacer una persona ¿no? joven (pausa prolongada)...</i>
ED5B	<i>Porque de repente ya no se va, a, se va a sentir una, con las mismas fuerzas que cuando eras joven y ya no estarás compartiendo con los mismos niños, lo que hacías ¿no? cantar... el entusiasmo... jugar con ellos... y todas esas cosas (pausa), pero yo me imagino así ¿no? en una hamaca sentadita... contando cuentitos a los niños, (risas)... no...</i>
ED3	<i>Yo quiero seguir superándome, ojalá que se pueda... quiero estudiar mi maestría, llevar lo que es esto, un programa que se relacione a lo que, a mi trabajo, siempre he querido estudiar Psicología, más que nada del niño, y así ayudar este (con voz apagada) ... a los padres, a los mismos niños, más que nada, también...</i>
GFAX3	<i>Como profesora, ya terminé mi carrera... ya mi título está en trámite y quien sabe como directora de mi propio colegio...</i>
GFAX5A	<i>... yo también trabajando como profesora</i>
GFAX4	<i>Yo recién estoy entrando a la carrera... pero... pero también me veo terminando y trabajando como profesora...</i>

La percepción de las docentes de educación inicial como una carrera destinada a “gente joven” se hace patente en estos relatos. Los testimonios parecieran referir que la edad es una realidad que ellas no quisieran enfrentar porque sienten que la carrera demanda ciertas características propias de una mujer joven. Es probable que por este motivo las docentes se hagan llamar “señoritas”, lo que constituiría una forma de mantenerse o aparentar ser joven. Esto también se estaría reflejando en las canciones con frases tales como “Buenos días amiguitos” (38), “Hasta mañana amiguitos”(11), o “¿Cómo están amigos cómo están?” (39), que ubican a la docente como si fuera una niña más, es decir, una par de los niños. Cabe destacar que en promedio las docentes tiene 40 años, y sus testimonios reflejan la casi conclusión de su actividad profesional.

El horizonte de desarrollo profesional aparece muy restringido en la medida que las docentes asumen como único ámbito laboral posible el aula. No obstante, se aprecian diferencias sustantivas con las del personal auxiliar quienes, aun cuando en su mayoría no tienen mayor diferencia de edad, ven un futuro más promisor al considerar que solo han avanzado una primera parte de su desarrollo profesional. Por el contrario, las docentes aparentemente piensan que siguieron el camino inverso, algunas se iniciaron como auxiliares y luego estudiaron para acceder al cargo que actualmente desempeñan, por lo tanto están próximas a la conclusión de su actividad

profesional. En este contexto, ellas sienten que las posibilidades de desarrollo profesional resultan bastante restringidas. Esto está siendo considerado en la Ley de Reforma Magisterial vigente que aún se encuentra en proceso de implementación. En todo caso, los testimonios revelan un horizonte profesional poco motivador.

Las condiciones del trabajo docente constituyen otro ámbito de acción. A diferencia de la propuesta del Marco del Buen Desempeño Docente –MBDD- (2013), las evidencias dan cuenta de la ausencia de un trabajo profesional, entre profesionales. Todas las características de enfoques propios del sistema tradicional (asimilación acrítica de conocimientos, percepción subvalorada y prejuiciosa del aprendiz, el aula como el entorno de aprendizaje predilecto, así como creencias, hábitos y reglas que limitan la acción educativa) subsisten en los discursos y práctica institucionales.

Las docentes refieren su actividad profesional al margen de una propuesta de aprendizaje significativo en el que los niños produzcan conocimientos, recuperen sus saberes previos, reconozcan y valoren su potencial, diversidad y autonomía y donde la cultura se proyecte en los procesos educativos enmarcados en reglas y acuerdos que promuevan nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la relación con otras docentes, los diversos testimonios describen el establecimiento de un clima institucional de acogida, en el que existen jerarquías que deben respetarse. No obstante, también parecieran reflejar que el trabajo docente es mayormente asumido desde una perspectiva personal, antes que institucional. Esta percepción resulta interesante pues durante el trabajo de campo se constató que las docentes desarrollan jornadas mensuales de programación curricular, en las que interviene el grupo total, y aun así es probable que sientan que su trabajo es solitario. Cabe destacar que el trabajo grupal según se constató, obedece a un criterio más instrumental cual es la programación curricular, dejando de lado la reflexión conjunta de lo que se enseña. Esta falta de reflexividad lleva a que las docentes intercambien recursos antes que ideas, y con ello, dejen de cuestionar la ideología implícita en las decisiones profesionales que toman.

Fuente	Testimonio
EDir	<i>Lo que nos caracteriza a las profesora de nuestra institución es que son unidas, prima mucho el compañerismo, la unión, son muy solidarias...</i>
EDir	<i>... ¡Bueno!, a veces las chicas, algunas de ellas necesitan una samaqueada para que ellas... para que sepan dónde están ¿no?... en realidad a veces se toman atribuciones que</i>

no son... yo siempre he dicho “para eso está la profesora en el aula”, la profesora es la responsable del aula, y ustedes no tienen por qué tomarse atribuciones que NO les corresponde...de repente en esa parte ¿no? ... para que...las profesoras son muy respetuosas... cualquier cosa, cualquier decisión, siempre, siempre, me consultan ¿no?... alguna decisión que sea un poco delicada siempre me consultan...

ED5B *Es propuesta de cada docente, pero a veces coincidimos... a veces coincidimos...*

Los diversos relatos muestran esta prevalencia de lo relacional. Asimismo el testimonio de la directora es enfático al sostener que existen áreas de intervención docente y que es necesario respetar la jerarquía institucional.

La profesionalidad docente se proyecta en la preparación previa para facilitar los aprendizajes. En este sentido los criterios con los que seleccionan las canciones serán útiles para reflejar este aspecto

Fuente	Testimonio
ED3	<i>... por la música, más que por la letra, al escuchar la música me doy cuenta, no escucho la letra, también si está de acuerdo a la actividad</i>
ED5A	<i>Que la melodía que haga vibrar a los niños, que tenga ritmo... a mí lo que me encanta, no me gusta las canciones muy comunes (...) primero, el contenido, el contenido de las letras, si tienen algún mensaje, si algo por ahí me va a ayudar a llegar a donde yo quiero ir, a llegar a mi intención ... y también bueno ¿no? que la melodía, que la melodía principalmente, que sea una melodía que haga vibrar a los niños, una melodía alegre ¿no? que tenga ritmo... (pausa)... a mí lo que me encanta, es, no utilizar mucho ¿no? no utilizar mucho las canciones muy comunes, a mí siempre me gusta como menos... haya algo nuevo, que no sea muy monótono...</i>
ED5B	<i>...Cada una propone las canciones que desea enseñar a los chicos... a veces coincidimos</i>
EDir	<i>... melodía, buen ritmo, que sea alegre, motivadora...</i>
GFAX3	<i>No hay una programación para canciones, mayormente son los niños (...) No hay quien dirija</i>

De este modo se evidencia cómo las decisiones pedagógicas se toman en función de los aspectos más superficiales de la canción. Según refieren las docentes, no hay un análisis de los mensajes implícitos, esto es, de la ideología que se trasmite a través de estos recursos. Sólo para D5A, la respuesta sugiere la reflexión acerca de los mensajes de las canciones y un mayor criterio profesional, aunque persista un criterio muy centrado en ella. Frente a esta falta de criticidad de los discursos implícitos en las canciones, se potencia la efectividad ideológica de los mismos, como resultado no hay filtro, simplemente se emplean las canciones de manera instrumental.

Mención aparte merece el testimonio de la auxiliar que resulta bastante categórico “mayormente son los niños... no hay quien dirija”. Si bien es cierto que en ocasiones los niños proponen las canciones que quieren cantar, esta es solo una

prerrogativa que se otorga en ocasiones y que no es necesariamente escuchada. También daría cuenta que para esta auxiliar, la docente es quien debe decidir siempre.

Una vez más el quehacer docente se muestra como poco reflexivo al no poder dar cuenta de criterios técnicos de selección del recurso educativo más empleado. También esto explicaría la poca variedad rítmica y melódica así como el escaso vocabulario empleado en la mayor parte de canciones.

Respecto a las fuentes que emplean para formar su repertorio se obtuvo la siguiente información:

Fuente	Testimonio
ED3	<i>las canciones que he aprendido a lo largo de lo que he trabajado (...) y bueno, comprando pues los CDs, los cassettes, de repente innovando mi repertorio ahí bueno... que haya estudiado algo específicamente de canciones... no</i>
ED3	<i>porque a veces las improviso, o sea, de momento digo a guardar y empiezo a cantarlas, o sea que las creo en el momento, se podría decir...pero, la misma tonada... pero lógico, con otra letra</i>
ED5A	<i>me gusta buscar melodías, melodías bonitas y crear canciones (...) me gusta crear de acuerdo a mis necesidades. A veces yo no tengo mucho tiempo y digo voy a crear una canción y con una melodía... voy a crear mi canción a los derechos... allí menciono tooodos los derechos habidos y por haber ¿no? (...) yo me siento feliz cuando me sale, me siento realizada...me siento... yo le digo... cuando los niños me lo cantan ¡Ay! Me siento feliz(...)</i>
ED5B	<i>en tres años eran las canciones así, estee, espontáneas ¿no?... porque ahí no hay este que estar sacándoles el papelote o poner el esto, porque los chicos, los de tres años son bien... este... moviditos... entonces ya salía la canción “llegó la tarde que no sé qué y que no sé cuántos” (tarareando como niñita) a veces sin, sin, sin, ritmo (risas) ¡sin nada! (...) todas las chicas ¿ah?... todas las chicas creamos estee canciones...</i>
EDir	<i>son creativas pues (aludiendo a las profesoras) ...y cambian las palabras... yo pienso que lo cambian, porque yo también fui profesora de aula, de acuerdo a la, a la, a la ocasión ¿no?... y de acuerdo a la actividad que tú estás realizando eso es lo bueno de las canciones que tú puedes variar la música...la letra... la letra que tú creas conveniente, y de acuerdo a la actividad que tú dirijas... y el niño igual lo cambia...</i>
GFAX3	<i>buscamos canciones que a ellos también les pueda gustar ¿no? que, que, que, que sea dinámica</i>
GFAX4	<i>a veces las creamos ¿no? vemos la manera de crearlas... de acuerdo también al, al, al mes, nosotras vemos eso mucho también ¿no?</i>
GFAX5A	<i>Yo mayormente me guío por las canciones que ya he escuchado</i>
GFAX5B	<i>está miss Rosi... esas canciones ¿no?... de Alicia Macuri también, ella es una cantante... son canciones para niños en un tono de huayno, o sea le da en un tono bien peruano, se puede decir a su, a su música</i>

Como puede constatarse el repertorio institucional se imbuje de la creación, y más propiamente de la improvisación docente, trabajo que realizan inspiradas en los contenidos programáticos, esto es, desde la perspectiva de la docente y de lo que ella espera el niño aprenda. En este sentido, la canción es pensada desde la posición del adulto, como lo expresa claramente D5A “desde mis necesidades”, y no desde las

demandas y características del niño. También se constató que no hay mayor cuidado de la canción como recurso propiamente musical. En este sentido, las docentes conciben la canción como un recurso pedagógico de carácter instrumental y no como un recurso estético y menos artístico, por lo que no les preocupa la riqueza melódica, ni la variedad de géneros musicales. Una fuente importante es también el mercado y los productos a los que se tienen acceso, esto es coincidente con el estudio realizado por Mendívil (2010). Solamente en el caso de D5A se aprecia el cuidado por la forma melódica. Asimismo, en un caso, la auxiliar señala que el hecho de escoger canciones de Alicia Macuri, que corresponden al género musical andino más difundido en Lima: el huayno, “se le da en un tono bien peruano, se puede decir a su, a su música”. Con esto la auxiliar toma distancia y se diferencia de los otros. Esto es simbólico dado que se trata del caso de la única persona nacida en Lima lo que estaría reflejando un cierto menosprecio por este género musical andino. En todo caso revela un prejuicio. Si bien es cierto que el énfasis de la producción de esta compositora está basado en la traslación textual de diversas melodías peruanas, no todos son huaynos, pues lo que ella trata es de recoger la diversidad de géneros musicales peruanos.

Todos estos hallazgos llevan a comprender la concepción adultocéntrica del repertorio institucional, así como la falta de recursos musicales variados y diversificados así como el empleo constante por incorporar variaciones textuales a las canciones conocidas. El fragmento manifestado por D5A es interesante porque es el único caso que revela cuidado por la forma melódica y rítmica, asimismo asocia la composición de canciones y la interpretación a cargo de los niños como símbolo de reconocimiento y satisfacción.

Por lo tanto se infiere que la identidad docente se afirma en la condición de proveedora de aprendizajes, y contenidos que se enseñan. Solamente en el caso de D5A, la identidad docente podría relacionarse con la identidad de compositora o cantautora en tanto sus canciones constituyen creaciones cuidadas desde diversos sentidos, y a la vez son fuente de satisfacción y realización personal y profesional.

Otro aspecto que perfila el rol de las canciones en la formación de las identidades se vincula con la racionalidad que subyace al empleo de canciones en su práctica docente

Fuente	Testimonio
ED3	<i>yo me siento bien, sí (dudosa)... me siento contenta y a los niños también les gusta mucho cantar</i>
ED5A	<i>es una actividad placentera donde el expresa todo lo que siente ¿no?... exterioriza lo que a veces tiene escondido... es la manera en la que se manifiesta... a través de los diversos casos de expresiones, en este caso es de la expresión musical (...) podemos afianzar más lo que es su... el sentido auditivo... y también pues este... en base a lo que son pues este el ritmo, el pulso... esas cosas a base de los instrumentos</i>
ED5B	<i>Desde las aulas a nosotras nos han formado que a través de las canciones los niños aprenden mejor ¿no?, pero siempre... de repente... no lo tomamos todos los días como debe ser ¿no? (...) así se facilita el aprendizaje</i>
EDir	<i>En porcentaje es lo que más se utiliza, es que todas las actividades que haces, tienes que hacerlo con canciones, todas...mira... desde que inicias... desde el primer día... desde el día lunes empiezas con el Himno Nacional... que saludas a las profesoras ¡con canciones!... que el día tal ¡con canciones!... todo es con canciones, todo es con canciones... tiene melodía... ritmo... alegría... ¿no? (me mira como interpeándome) además también con ... movimientos corporales... y a los niños les encanta" (...) porque al niño lo motiva más, el niño aprende más por el juego o las canciones... se encuentra más motivado, es ...el niño pierde muy rápido la atención o la concentración... si tú le cantas inmediatamente te ve... esa cosa... y está motivado tú con las canciones despiertas el interés en el niño</i>
EDir	<i>(...) si no mira a nosotras, porque yo... nosotras nos acordamos de nuestras canciones de la infancia... si, por eso te digo, si te gusta la canción, si la canción te motiva, si, si tu profesora la cantó tan bonito, que esto que el otro, entonces esa canción te queda... te queda para toda la vida ¿no?... el "marcha soldado cabeza de papel nos han cantado a toditos ¿no?... desde inicial ¿no?... y hasta ahora seguimos cantándola porque nos gustó... nos motivó... fue un aprendizaje sig-ni-fi-ca-ti-vo...(.) mi profesora me cantaba ¡lindo! esa canción nos cantaba... y llevaba su muñeca, y su títere, yo me acuerdo de eso (sonríe), yo me acuerdo de esa canción...(pausa) te acuerdas de las cosas, de cómo la profesora lo cantaba, de cómo la profesora lo baila...te hacía cantar, te hacía bailar</i>
AX3	<i>A través de las canciones también, a los niños motivamos para sus aprendizajes, pueden ser aprendizajes previos, como también formar el aprendizaje significativo...</i>
AX4	<i>Más que nada que ellos se identifiquen con cada canción</i>
AX3	<i>Es un medio muy importante para la motivación del niño (...)porque es un material, es un material que te deja motivaciones... depende la motivación en cualquier momento usas las canciones</i>
AX5A	<i>la motivación del niño ¿no?</i>
AX5A	<i>"también nosotras los guiamos al tema que vamos a trabajar"</i>
AX5A	<i>"Ellos solitos se ordenan (empieza a cantar) "llamemos al silencio" y ellos solitos están sh, sh, se callan, y ahí, ahí, ya saben qué es lo que continua... que la profesora va a hablar"</i>
AX4	<i>"Es una manera de decirles, ¡bueno! Ya, ya pasó el tiempo de jugar, de conversar, ahora le toca a la profesora, de rezar...porque tampoco estar a cada rato ¡sientate! ¡te he dicho que silencio! (como dando órdenes) ¿no escuchas? ¡No!... entonces cuando ya empieza a cantar"</i>
AX3	<i>"Es una manera dulce (risas) de decirles, bueno, que van a pasar a otra actividad... ellos ya saben, ellos ya saben... que tiene que escuchar"</i>
AX5A	<i>"Ya saben que algo viene... que ya pasó una etapa, que va a empezar otra etapa..."</i>

De este modo el empleo de las canciones aparece como constitutivo de la identidad de la docente de educación inicial. Para las docentes, las canciones son más que un recurso útil para el aprendizaje de los alumnos. Así entendida la canción es un recurso para motivar al grupo de niños a realizar las actividades y aprender contenidos diversos así como también es un recurso expresivo que interpela la subjetividad y activa procesos psicológicos como la identificación.

De otro lado el énfasis puesto por la directora al sostener que “*todo es con canciones*”, confirma el uso reiterativo de este recurso el que constituye un componente de la identidad docente, tanto como de la identidad del alumno. Más aún, los testimonios del personal auxiliar refieren de manera más clara la función que las canciones cumplen como mediadoras de aprendizajes y como facilitadoras para la comprensión de la secuencia de actividades diarias. Por eso es claro que la canción no es un recurso didáctico más, sino el recurso que dota de sentido la interacción entre las docentes y los alumnos de educación inicial en la institución educativa estudiada.

Particularmente interesante es la intervención de la directora la que refiere de modo directo el impacto de las canciones “*para toda la vida*”, lo que lleva a afirmar que estos aprendizajes permanecen en el tiempo. De esta manera es probable que muchas docentes compartan un sentimiento semejante, y traten de trascender dejando una huella en la vida de los alumnos a su cargo. Ese mismo testimonio es el que de manera más clara vincula la canción con los aprendizajes y su significatividad.

Dada la alta incidencia de las canciones religiosas, se trató de profundizar en las motivaciones y justificaciones desde la perspectiva docente. Asimismo, se recogen los testimonios de en qué medida las canciones católicas puedan ser causa de conflicto con niños de otras creencias

Fuente	Testimonio
ED5A	<i>Por ejemplo las canciones religiosas, a mí me gusta tomarlas porque tiene un contenido ¿qué le digo?(...) cantamos ¿qué dice la canción? por ejemplo para cantar a los derechos ¿no?... “Dios nos ama, nos ama a todos por igual ¿no? entonces esteee... es una manera como queeee... de inculcar su desarrollo... al desarrollo de valores de los chicos... “Cristo te necesita para amar, para amar...ama a todos como hermanos y haz el bien” (entona fragmento de la canción (...) y ¿cómo nos quiere Dios?... ¡a todos!... o sea las canciones van a constituir bastante para...para poder extraer el mensaje... el contenido de las letras...</i>
ED5A	<i>me gusta cantar, voy a misa y me gusta cantar... y tengo aquí ¿no? y me he comprado mi cancionero...hay canciones tan bonitas... melodías tan bonitas</i>

ED5B	<i>Este año no he tenido problemas en ese aspecto porque... porque a veces las canciones que son religiosas, a veces... más o menos se asemejan a lo que son las canciones del aspecto estee religión católica y lo que es los evangélicos ¿no? se parecen con las de los evangélicos, yo tengo en mi salón... la mayoría son católicos... son pocos evangélicos pero... (...) he escuchado las mismas canciones que cantamos en las misas... esas cosas... también cantan ellos, son canciones que hablan de Dios, ... son similares</i>
EDir	<i>mira (pausa) yo pienso que es por las profesoras, y también por lo que se supone que nosotras trabajamos valores... y dentro de los valores están los valores religiosos ¿no?... y como acá, o sea las profesoras el 99% son católicas... me parece, eso es, sobre todo la... la... la... esa es la razón por la que ellas hacen eso ¿no? (...) que no son los niños... son los padres, ellos no saben lo que es una religión, pero la profesora sabe de que... de que... bueno, cuando hay actividades así, no se les exige ¿no? si el papá dice no, no, no... no voy a participar, porque soy de esta religión... jah, ya! se respeta, porque se tiene que respetar, lo, lo, lo dice desde la constitución, las profesoras para que... no... no obligan, no obligan... se respeta (pausa larga) Por ejemplo Rosalinda, su alumna de D5A, la mamá es de otra religión, y la vez a Rosalinda para bailar es la número uno</i>
GFAX5A	<i>Porque de ahí normal, le cantas a Dios, a la Virgen, luego cantamos al clima</i>
GFAX3	<i>Por ejemplo hay una canción, hay una canción que dice (pausa y empieza a entonar)... "cuidado con la manito lo que hace"... por ejemplo ahí, o sea ya saben que no tienen que pegar al amigo, y este... y este... ya saben porque la canción dice así (vuelve a cantar) "cuidado con la manito que Dios te está mirando", ellos saben que Dios está mirando, si yo no los veo, estoy volteada, pero Dios está mirando que él le está pegando al amigo, entonces ellos ya saben, ya se controlan, ya saben que (vuelve a cantar) "cuidado con la manito"... ellos ya saben que no he sido yo, sino ha sido Dios, a través de las canciones aprenden... <i>jexacto! Y como dice AX3, por ejemplo esa canción de la manito puede ser también cuidado con el bolsillito"... que algo se está escondiendo... ellos entienden... inconscientemente algo se meten al bolsillo" y eso del bolsillito... ya estamos trabajando honestidad...</i></i>
GFAX4	<i>Que al amigo se le quiere, que al amigo no se le pega, de repente sabe que yo no lo veo, pero que Dios lo está viendo... que sí o sí hay alguien que está ahí... Que alguien lo ve... que por temor a que alguien lo vea... ya no hace... ¿Y qué está enseñando ahí? ...que debe querer a su amigo, que debe respetar a su amigo... ¿y cómo lo hizo?... a través de la canción...</i>

En relación a las marchas y canciones patrióticas las docentes refieren

Fuente	Testimonio
EDir	<i>(...) los valores cívicos... estás inculcando el patriotismo ¿no?, tú sabes que en inicial a los niños les inculcamos ¿no?... el valor de la patria ¿no?... el respeto, que respeten a la patria, a sus símbolos... empezamos desde ahí ¿no?... empezamos desde ahí... damos una formación integral...</i>
GFAX5A	<i>Primero a Dios, luego se canta a la bandera... bueno casi la formación</i>
GFAX5A	<i>...Por la disciplina, bueno, en el caso de nosotras es por disciplina, para los de cinco años sí, disciplina sí, porque ellos se van a primer grado y en primer grado es otro tipo ya de trato... entonces tienen que ser disciplinados, si los hacemos que marchen, si acá, usted ha visto ¿no? es para que se alineen se vuelvan disciplinados, vayan en orden, justamente por eso (pausa)... se les canta".</i>

Esta riqueza de testimonios da cuenta del valor que las docentes otorgan a la canción. La canción se constituye así en un mecanismo no sólo de aprendizaje, sino

de como diría Foucault (1983) de control simbólico. De este modo, se aprecia que no es arbitraria la presencia de tantas canciones religiosas y canciones para controlar la conducta de los niños. Las canciones tienen un propósito expreso y consciente de disciplinar, de constituirse en un mecanismo de control, supranatural y en ese sentido, también de un mecanismo de difusión del orden del discurso. Docentes y auxiliares cifran en las canciones la esperanza que éstas estarán presentes más allá de la propia presencia docente, extendiendo de esta manera su poder a otros ámbitos.

De este modo, la reiterada presencia de lo divino como un poder omnipresente que observa todo y juzga, es un rasgo ampliamente remarcado por las docentes. Asimismo la inculcación de valores se revela como otro propósito docente. De ello puede inferirse que la afectación del sistema de creencias es un propósito de la práctica educativa de este grupo de docentes máxime con la declaración de la directora según la cual, el 99% de docentes comparte esta creencia hegemónica. De esta manera, se afirma la identidad docente como una identidad católica que además procura mecanismos para el control social, en aras de aportar a una mejor convivencia.

El potencial conflicto que puede surgir como efecto de cantar canciones católicas no es algo que preocupe a las docentes. El testimonio de la directora es claro al poner el ejemplo de Rosalinda, la niña a la que le gusta de bailar, aunque su religión se lo prohíba¹³⁸.

Asimismo, se accedió a testimonios acerca de la experiencia musical de las docentes para tener más elementos para comprender la integración o no de esta experiencia previa en su quehacer profesional

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Ah, en secundaria sí, estaba en la banda de mi colegio, sí, tocaba la pandereta (risas), estuve un tiempo aprendiendo el saxo, pero no lo terminé porque... no, no, (dudosa) no tanto me llamó la atención el saxo, y más que nada porque yo veía a mis profesores que, porque se les forma pues el labio, se les forma el labio feo ¿no? entonces dije no... no... ya no continuo tocando el saxo (risas) ... pero así, a veces agarro la guitarra, pues,</i>

¹³⁸ Al respecto, en una conversación informal sostenida con un grupo de madres de familia que no eran católicas, ellas refirieron que este no era un problema, porque al final se trata de niños pequeños y además es algo que transcurre sólo al interior de la institución educativa. Según esto las madres privilegian la calidad de la enseñanza, y el reconocimiento social de la institución estudiada y de modo semejante a las docentes, piensan que al tratarse de niños pequeños no hay riesgo de influencia ideológica.

	<i>porque mi hermano toca guitarra, mis dos hermanos tocan guitarra, mi papá también tocaba la guitarra, y llega un profesor particular para la casa para ... y también yo le entraba a aprenderle la guitarra ... alguna que otra cancioncita pero, pero que sepa en sí, no,(...) todo por oído...</i>
ED5A	<i>¡Ooyy! (con entusiasmo) le digo yo... yo... desde que he nacido yo, yo... como decían ¿No?... Desde que he nacido mi vida ha sido participar en todas las actuaciones, me ha gustado la danza, durante mis años de formación superior he viajado muchísimo por la danza, me ha dado muchas satisfacciones personales, profesionales también... (...) me dio muchísima satisfacción ¿no? ... he viajado muchísimo, (...)"</i>
ED5A	<i>¡Ahh! (sorprendida) si, si, por ejemplo, yo estoy participando ahorita, me voy por la preparación del niño en la capilla ¿no?, y cuando estee, bueno, va a haber un concurso de coros (risas)... allí estoy inscrita, inscrita, estoy organizando a las mamitas para cantar, y bueno pues como ya... como ya ... yo soy un mundo de este ¿no? estee ... ya voy dando un asesoramiento, vamos haciendo, ensayando, motivando, ¿no? ...para que ellas también, participen...</i>
ED5B	<i>Estee, yooo, sí... Yo tocaba estee la zampoña (risas) pero se necesita pues este... eee es muy cansadito en sí la zampoña, porque necesitas bastante aire, para que puedas impulsar y tocar la las notas ¿no? pero no lo llegué a aplicar con los niños... pero sí, sí me gustaría aprender lo que es guitarra (...):... porque me quiero parecer a la miss Rosi (risas)...</i>
EDir	<i>A mí me encanta la música... pero nada de tocar, nada de eso... me gusta cantar, me gusta la música... mi esposo me saca a rastras del karaoke (risas) te juro... te juro por Dios... me olvido de la hora... un día para la canción criolla hicimos acá pues un karaoke y si hubieses visto a D3 y a mí... ¡eran las doce de la noche y seguíamos cantando en el colegio! (risas)... era de noche y yo no me quería ir (risas)... ¡me encanta el karaoke! ... ¡pucha! que me dan el micro y ya no lo dejo..."</i>
GFAX5A	<i>En mi casa a veces hacemos karaoke... como mi hija nos vamos jugando algo... sí estamos cantando, ella me saca pedacitos nada más, y yo le completo la canción...</i>

Las entrevistas reflejan que más allá de la vida profesional la música es un continuum en la vida de cada una de las docentes y compromete diversos campos de socialización: familia, redes sociales, práctica religiosa, entre otros. En algunos casos, como refiere D3, pareciera que la música no tuviera mayor importancia, no obstante, reconoce que es un elemento muy presente al interior de su familia y declara un nivel de competencia musical específica (tocar guitarra), aunque refiere que lo aprendió de modo empírico.

En otros casos, como el de D5A, la música es fuente de realizaciones personales y profesionales. De la misma forma, la directora manifiesta su total compromiso con el canto, lo peculiar es que ella manifiesta cantar fuera de la institución, no al interior de la misma, salvo que sea por un karaoke¹³⁹. Una vez más se reitera esta división entre los planos personales y profesionales. Pareciera que las

¹³⁹ Canto grupal con una pista de instrumental y una pantalla que exhibe la letra de la canción como apoyo. Usualmente se desarrolla en locales públicos, pero que también puede ser practicada en el ámbito familiar

vivencias musicales significativas no son incorporadas en la práctica pedagógica cotidiana lo que estaría revelando que trabajo y placer son incompatibles para estas docentes.

La potencial afectación de ciertos aspectos estéticos de las docentes pareciera limitar el aprendizaje instrumental. Esto se ve reflejado en la declaración de D3, “*se les forma el labio feo ¿no? entonces dije no... no...*”. Otro motivo de rechazo constituiría el esfuerzo que demanda el aprender un instrumento “*es muy cansadito en sí la zampona, porque necesitas bastante aire*”.

Llama la atención que sólo en dos casos se refiera placer por cantar. Siendo esta una actividad recurrente podría interpretarse como una práctica que se hace por necesidad, sin que ella produzca gozo. El karaoke representa la práctica musical más significativa, en tanto ha sido referida por lo menos en tres casos. El baile como práctica musical significativa, sólo es referido en el caso de D5A.

Las docentes, tanto como los niños y sus familias, forman parte de una cultura. Tratándose de docentes que provienen de provincias, insertas en un contexto migrante y mestizo, se buscó profundizar en los rasgos culturales expresados fundamentalmente en la música.

En este sentido, dado el propósito del estudio, se indagó respecto a los gustos y preferencias musicales en relación con su identidad cultural y la potencial incorporación en la práctica educativa institucional. Como resultado se obtuvieron los siguientes testimonios

Fuente	Testimonio
ED3	<i>Escucho el vals poco, porque a mí más me gusta la salsa, (sonríe nerviosamente y suspira), ¿no?... no siempre, no siempre opto por canciones de niños, y son más las danzas que predominan aquí ¿no? ... pero que haya traído algo propio de mí, no...</i>
ED3	<i>(Pausa larga) cuando trabajamos de repente eh eh eh ... cuando trabajamos que es en el mes de julio lo que es eh... “conociendo las regiones”, ... no como haciendo ¿no?, allí es donde yo le inserto ¿no? la programación, cuando los niños yo... lo que es en mis programaciones ... cuando les pregunto y ... y... y... les menciono de las regiones de la costa, de la sierra y son, pocos, pocos niños que, que, que, han ido que saben que sus padres son de la sierra poco han ido, son pocos niños que han ido a su lugar... de nacimiento de su papá”</i>
ED3	<i>No... no (titubeando)... no lo hemos hecho... al menos yo no lo he hecho, no sé si las otras profesoras lo han hecho en mi caso, no... no, no, no lo he invitado (insegura)..., no lo he invitado, no lo he hecho (...) bueno, no sé (dudosa) ... se me pasaría, pero no, cuando hemos trabajado, entonces yo pregunto ¿no? ¿Quiénes son de la sierra? ¿Quiénes han ido a la sierra? Porque saco mi lámina...</i>

ED5A	<i>Si les pongo a veces, esos pequeños bailecitos, al final cuando a veces nos queda el espacio ... ya allí...ya tenemos muchas horas... ahí... están por ejemplo nuestro pasacalle (...)a veces, por el tiempo no, pero sí... solo si se puede</i>
ED5A	<i>Yo por ejemplo no, yo no pierdo la esencia... voy escuchando en mi casa, y a veces pongo mi música, ¡ah! (suspiro) me trae tanta nostalgia ¿no? ... recordar mi, mi paso por los escenarios, y me pongo a bailar mi marinera serrana, mi valsecito del grupo Atusparia ¿no? (...) en mi casa ¿no?... yo voy a un fiesta (...) por mí, me bailo todo, desde el principio hasta el final ¿ah? (...) porque me gusta mucho bailar</i>
ED5B	<i>Este año no lo hice, lo del año pasado, sí. Creé una canción, lo que es... ¿cómo le digo? cajamarquino ¿Por qué? Porqueee... esteee mis padres son de allá ... (lo dice como cuchicheando)</i>
ED5B	<i>Porque también el año pasado tuve padres que son de Cajamarca (pensativa) ¡y este año también! (se sonríe) ...(...) les llegué a enseñar a los niños, el ritmo, claro que a algunos les gustaba y a otros no... otros lo rechazaban ¿no? de aquellos niños que no escuchaban ese tipo de música... (...) lo que pasa es que acá... sí hay mucha...alienación ¿no?, de repente hasta los mismos padres no, no, quieren dar a conocer su origen... tal vez por vergüenza ¿no? yo creo que depende del lugar donde son... yo les pregunto ¿no? ¿De dónde son? ¿Dónde han nacido?... un poquito que se, que se quedan calladitos, y después te lo dan a conocer (...) a veces también hay padres que hasta te mienten... pero después ya nosotras en las partidas de los chicos ya lo verificamos, ¿no? entonces este... pero así de trabajar con la cultura de los papás, todo eso noo, yoo, este año no, ¿Para qué le voy a mentir? no he tomado en cuenta...</i>
EDir	<i>Lo yo creo que acá...No tanto (forzado) pierdes la identidad sino... sino te acostumbras a lo...a las... yo pienso que te acostumbras a lo... a lo... al lugar donde estás... no sé...(pausa) no es porque pierdas la identidad, sino que... otra cosa también es que, que, que... de la realidad donde trabajas ¿no? ...¡o sea a los chicos ya no, no les gusta escuchar esa música!... a ellos con el reggaetón ¿ya? ¿no?... lo que está de moda... lo que está de moda...yo creo que ellas toman, ellas toman, la, la, las melodías de acuerdo al ...al contexto ... al contexto donde están desarrollando su trabajo... (...) se está perdiendo...yo pienso la, la, la, la (pausa) la identidad cultural,</i>

Como se aprecia las respuestas dan cuenta de diversas situaciones. De un lado, expresiones tales como “*que haya traído algo propio de mí, no...*”, “*voy escuchando en mi casa*”, “*mi valsecito del grupo Atusparia ¿no? (...) en mi casa ¿no?...*” muestran una clara división entre el dominio familiar y el dominio institucional: lo propio se restringe al ámbito familiar, se queda en casa por tanto no se traslada al espacio laboral. De esta manera, las preferencias musicales, que proyectan la identidad cultural de las docentes se mantienen al margen de su práctica institucional. Esto mismo se hace extensivo a la cultura de los padres, la cual tampoco se incorpora al quehacer educativo. Cabe destacar, que resulta particularmente interesante que aun cuando ellas trabajen con canciones de Alicia Macuri que imprime a sus producciones un “sello” peruano, ellas no consideran que estén incorporando tradiciones y costumbres peruanas. Esto es comprensible por la complejidad étnico-racial y cultural que condensa lo diverso en una misma ciudad,

El uso constante de muletillas, reiteran la inseguridad que en las docentes produjo la pregunta de cómo ellas incorporaban su cultura y la de las familias de los alumnos. De manera consciente las docentes conocen que las instituciones educativas son también productoras de cultura, y por eso, la cultura de las familias merece ser valorada e incorporada en la práctica educativa. Como resultado, saben que están en falta. Esto se evidencia al responder *“no lo he invitado (...) se me pasaría, pero no...”*; *“este año no lo hice, lo del año pasado, sí. Creé una canción, lo que es... ¿cómo le digo? cajamarquino ¿Por qué? Porqueee... esteee mis padres son de allá ...”*; *“le pongo a veces esos pequeños bailecitos”* o *“¿Para qué le voy a mentir? no he tomado en cuenta...”*.

Este hecho de saberse en falta provoca diversas justificaciones tales como *“hay mucha alienación ¿no?”*, *“de repente hasta los mismos padres no, no, quieren dar a conocer su origen... tal vez por vergüenza ¿no?”*; *“a veces, por el tiempo no, pero sí... solo si se puede”*; *“yo pienso que te acostumbras (...) al lugar donde estás... no sé... no es porque pierdas la identidad, sino que... otra cosa también es que, que, que... de la realidad donde trabajas ¿no?... ¡o sea a los chicos ya no, no les gusta escuchar esa música!”*. Todas estas declaraciones frente a lo que debieron haber hecho, podrían ser también el testimonio de una nueva realidad migrante emergente y que como tal, está en permanente evolución y no acaba de definirse. En algunos casos, la cultura ancestral puede ser motivo de vergüenza por la condición marginal en la urbe urbana y la potencial formación de una subcultura marginal.

Estudios previos sostienen que la migración produce una “fragmentación sociocultural que combina segmentación, exclusión social y discontinuidad en el campo de la cultura” (Aranda, 2007, p. 110). Esto estaría motivado por las diferencias de orden material y la pluralidad simbólica que caracteriza a Lima como escenario de una nueva urbe, lo que a la vez marca un nuevo espacio comunicacional que modifica las interacciones sociales y genera nuevas formas y nuevas prácticas que resignifican lo popular, con el folklore y lo masivo, e integran lo moderno, con lo tradicional.

La migración ha forzado el reconocimiento de un nuevo rostro limeño, caracterizado por la presencia de las diversas culturas que conviven simultáneamente y que a la vez integran la metrópoli, a la sociedad global (Aranda, 2007, p. 121). No

sólo cambió el rostro de la nueva Lima, la tradicional música limeña, representada por el criollismo dio paso a nuevas manifestaciones musicales. De este modo, “la explosión demográfica limeña ha significado también una fuerte invasión cultural serrana, “acholando muchos aspectos de la vida capitalina. Lima (...) se ha convertido en una nueva etapa de esta música que empieza a sufrir innumerables mixturas” (Mendivil J., 2000, p. 19). Para Mendivil J. (2002), las nuevas formas musicales caracterizadas por la fusión de estilos que integran características y recursos sonoros de otras regiones, van configurando un nuevo estilo musical capitalino que replantea la relación de los inmigrantes con sus lugares de origen.

En esta misma línea se ubican las respuestas “*Escucho el vals poco, porque a mí más me gusta la salsa*”; “*¡o sea a los chicos ya no, no les gusta escuchar esa música!... a ellos con el reggaetón ¿ya? ¿no?... lo que está de moda... lo que está de moda...*”. Estas expresiones estarían dando cuenta de estos procesos de transformación y del surgimiento de una nueva identidad que García Canclini (1995) define como “hibridación cultural” la que supone una reconversión cultural. Estos testimonios que contraponen los gustos y preferencias de unos, en contraposición de los otros estarían revelando una pérdida del sentido de pertenencia y por ende de identidad. Esto mismo se estaría proyectando a interior de la institución educativa estudiada y justificaría el hecho que las docentes asuman una cultura musical globalizada, una “cultura infantil” e híbrida, que como mencionó Gullco (2002), es más un genérico que un género musical pues se constituye como un mosaico de géneros, ritmos, entre otros.

Mención aparte merece el testimonio de la directora: “*Lo yo creo que acá...No tanto pierdes la identidad*”. Esta expresión estaría reflejando la dificultad por reconstruir y asumir esa nueva identidad emergente “Para los individuos la migración significó, no sólo el resquebrajamiento de lo internalizado en su infancia, sino más bien la reconstrucción de su identidad” (Delpino, 1990, p. 101).

La identidad migrante emerge como otra característica que comparten los diversos agentes educativos. Esta nueva identidad también sigue un proceso de construcción social, que, en ocasiones tiene un comportamiento trasgresor a fin de adaptarse a la nueva vida en la ciudad. De esta manera los migrantes trasladan

muchos de sus usos y costumbres culturales y musicales a nuevos escenarios urbanos: la calle, el parque, el mercado, la radio, entre otros

Habiendo tenido que dejar atrás otros hábitos culturales como la vestimenta, el lenguaje y la comida, en la búsqueda de adaptación a los hábitos y estrategias urbanos, la música era una de las manifestaciones culturales que podía seguir expresando su identidad, su nostalgia regional y su resistencia a una completa integración a la vida y valores urbanos (Romero, 2007, p. 14).

Por último, las diversas declaraciones docentes también dan cuenta de ciertas competencias musicales más específicas, tal es el caso de D5A y la directora. En el primer caso refiere el desarrollo de competencias musicales no sólo vinculadas al canto, sino también al baile folklórico, lo que le ha permitido una vez más reconocimientos y satisfacciones. En el caso de la directora y de una de las auxiliares, el canto es la dimensión privilegiada en su propio desarrollo musical y de modo más específico el canto en karaoke. Estos testimonios confirman una cierta tendencia hacia la puesta escénica de parte de algunas docentes, lo que también sería un aspecto constitutivo de su identidad.

Todos estos resultados permiten delinear diversos rasgos de la identidad docente presentes en su práctica, los cuales se proyectan en el repertorio de canciones.

De esta manera ha quedado demostrado que la identidad profesional docente se construye y alimenta de diversas fuentes y se manifiesta a través de acciones, percepciones y sentimientos mantenidos a través del uso del lenguaje expresado en las enunciaciones, tanto como en las canciones. Así, aun cuando la primera opción profesional no fue la docencia, el propio proceso formativo, el ejercicio profesional y las expectativas de los diversos agentes, lleva a que las docentes asuman su profesión como una misión social. Este sentido mesiánico se proyecta en algunas canciones religiosas que difunden modelos a seguir. Asimismo, la identidad docente se ve fuertemente imbuida de una cultura de cuidado lo que es coherente con las canciones que apoyan los rituales cotidianos.

De modo complementario, se ha evidenciado como la identidad de las docentes de educación inicial estaría asociada a una subjetividad derivada de la condición de ser mujer-profesora-madre, donde los roles se imbrican mutuamente,

afirmando la docencia como una profesión relacional donde el vínculo docente-alumno es esencial, lo que también puede implicar repercusiones tanto ético-morales, como políticas. Este aspecto se proyecta de modo más claro en el uso reiterado de canciones de cuna, rondas y juegos tradicionales cantados.

En lo relativo a las canciones religiosas, las empleadas para la regulación de conductas y las marchas se ha puesto en evidencia que estas se constituyen como herramientas disciplinarias empleadas por las docentes que tienen el propósito de extender mecanismos de control hacia diferentes campos de acción de los alumnos por lo que su empleo obedece a una intención consciente de las docentes. Así, la canción se revela como un recurso educativo medular en el trabajo de las docentes de educación inicial, y no es por tanto, un elemento accesorio en la práctica educativa, Mas bien se trata de un recurso que dota de sentidos y significados, y en tanto tal es constitutivo de la identidad docente, tanto como de la identidad del alumno. De esta forma, los procesos de construcción de identidades de docentes y de niños muestran cómo a partir de los intercambios discursivos hablados y cantados, se propicia el mantenimiento de un orden social.

En cuanto a los aspectos contextuales, y su relación con la música ha quedado demostrado que la realidad migrante en la que se inserta la institución educativa estudiada modifica las apropiaciones y sentidos culturales, y a través de nuevas formas y estilos musicales, procuran la integración de lo diverso. Ello explicaría por qué en la práctica pedagógica se aprecia una marginación de la propia cultura docente, tanto como del acervo cultural de los alumnos y sus familias.

De esta manera, los diversos testimonios han puesto en evidencia la articulación entre discursos y acciones y canciones, y cómo estos van configurando subjetividades e identidades que, en líneas generales, se presentan en consonancia con ellos. En este sentido, la ideología se constituye como un soporte que incorpora creencias, normas, rutinas que asumidas de modo acrítico, se convierten en justificaciones instrumentales de “la manera en que las cosas son” o de “cómo ellas debieran ser”, antes que suposiciones sujetas a cambios, de este modo, impactan en la conducta social del grupo potenciando su interdependencia. Del mismo modo, su

efecto no es meramente ideacional, por el contrario se materializa en prácticas cotidianas (Regelski, 2003).

Como se ha abordado la experiencia de escolarización trasciende los aprendizajes escolares, más bien impacta en la formación de las subjetividades, y en tanto tal, en los procesos de construcción identitaria mediados por los discursos y las canciones.

REFLEXIONES FINALES

Como bien registró Horacio Guarany en una de sus canciones más populares “la vida misma es todo un canto”, por eso la canción está siempre presente en la sociedad. Las personas cantan canciones como un medio para expresar la amplia gama de sentimientos que experimentan. De esta manera, en el devenir histórico las personas y los grupos humanos cantan, porque la emoción aflora, y la voz y la palabra emergen como una válvula de escape que ayuda a vivir la vida de modo más pleno. La palabra cantada es mágica, y los seres humanos fácilmente sucumben a su encanto.

En el plano educativo ocurre lo mismo, las docentes de educación inicial de la institución estudiada, del mismo modo que cubren sus aulas de láminas y ambientaciones multicolores, desarrollan su quehacer educativo colmándolo de palabras cantadas que acompañan y sustentan la jornada diaria. Así las canciones se constituyen como los recursos educativos más empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta medida, la frecuencia de su uso, tanto como la reiteración de sus mensajes, alternados con los discursos institucionales, generan una disposición que perfila mutuamente las identidades de docentes y alumnos. De esta manera, la canción en la educación inicial se establece como la base del intercambio discursivo entre docentes y alumnos de educación inicial y, en este sentido, no puede ser considerada como un recurso didáctico más, sino como el eje en torno al cual se forman los sentidos. Siendo esto así, resulta imposible pensar en una educación inicial con calidad y equidad en el vacío. Por eso, es preciso contextualizar la forma en que la educación inicial es encarnada por docentes y alumnos, y esto lleva necesariamente a

interpelar esta práctica pedagógica, por ser la que está omnipresente en la vida institucional.

A lo largo del estudio se ha mostrado evidencias empíricas que dan cuenta de la forma en que el lenguaje como sistema representacional afirma sentidos y significados y en tanto tal, configura progresivamente las identidades de docentes y estudiantes. El estudio ha sustentado cómo el lenguaje, hablado y cantado, opera internalizando códigos, sentidos y significados, y cómo éste se constituye en discursos que guardan correspondencia con la estructura micro y macro social. Así la canción integra una serie de aprendizajes y significados “como trasmisora de información - significado cognitivo-, de emociones –significado expresivo- y normas de conducta – significado ético” (Fernández, 2005, p. 147). Por ello en la canción, pensamiento, juicio, acción y lenguaje resultan indisociables, se influyen mutuamente y cubren todas las dimensiones humanas.

Desde la teoría, tanto como desde la constatación empírica, se ha demostrado el rol que cumple la canción en la construcción identitaria de docentes y alumnos y cómo ambas identidades emergen como resultado de un proceso de construcción social en el que las canciones que se enseñan y aprenden, tanto como los discursos que se desarrollan de modo interactivo y permanente, influyen en la constitución identitaria de estos actores. Asimismo, se ha mostrado evidencias de cómo estos procesos son interdependientes y afirman progresivamente las identidades de docentes y alumnos. Esto no niega la existencia de otros ámbitos extra institucionales que influyan en el desarrollo de estas identidades, sino, como sostienen Giroux (1998), Monereo & Pozo (2011), Coll & Falsafi (2010), Redón (2011); la institución educativa es el espacio privilegiado donde se desarrollan y fortalecen las identidades de docentes y alumnos.

También, como ha podido constatar, las docentes de educación inicial, y los niños a su cargo, sostienen procesos de socialización que son a la vez intelectuales, emocionales, sensoriales y físicos. En tanto estos procesos son permanentes, reiterativos, ritualizados, y conjugan la vivencia corporal, los sentidos y las emociones, como es el caso de la práctica educativa cantar canciones, los aprendizajes sociales y culturales trascienden la conciencia, la materialidad del cuerpo y se

constituyen como procesos claves en la construcción social de las identidades. La canción no solo cumple la función de acceso al imaginario colectivo y a las representaciones sociales “válidas y verdaderas”. El intercambio social de sentido, produce relaciones intersubjetivas y a la inversa.

Del mismo modo, se ha analizado cómo en el contexto institucional estudiado las canciones constituyen herramientas de control simbólico a través de las cuales las docentes naturalizan, y a la vez institucionalizan, formas de ejercer poder sobre los niños. A partir de esta comprensión es posible sostener que no se trata de mecanismos persuasivos pues, como se mencionó anteriormente, las canciones se articulan con un sistema micro y macro social que potencia sus significados y sentidos. Así, las canciones como recurso musical pierden la riqueza de la dimensión artística y estética y su empleo se vuelve meramente instrumental a los propósitos de aprendizaje. Así antes de ser una vía de expresión de los niños, se convierten en herramientas de dominación, y control social.

En este escenario, la construcción social de las identidades de docentes y niños se vuelve compleja y conflictiva. Las frecuentes tensiones entre el ejercicio del poder de las docentes y sus demandas de obediencia, generan conflicto con los niños, los que reaccionan teniendo una conducta de abierta resistencia al poder docente la cual es manifestada a través de trasgresiones en el comportamiento grupal e individual de los niños.

Otro aspecto transversal ha sido mostrar la manera en que las docentes emplean las canciones en educación inicial, primer nivel del sistema educativo peruano y por tanto, primer contacto con un régimen que albergará al niño por más de una década de años. Como se ha visto, si bien las docentes reconocen el valor “didáctico” de las canciones, no hay mayor conciencia del rol que estas juegan a nivel identitario e ideológico y aun cuando hasta puedan llegar a admitir que su influencia “queda para toda la vida”, la escasa reflexión crítica no les permite enjuiciar el rol social y cultural que estas tienen. Al respecto “Cabría pensar que la letra es sólo una parte de la canción, y que hasta determinada edad ésta no es comprendida, pero es más, si se aprende cuando no se entiende, quizás se repita sin pensar en ella” (Fernández, 2005, p. 136) ¿Será acaso ésta la razón de la escasa reflexión docente?

En torno al análisis textual del repertorio de canciones se evidencia coherencia intertextual así como el empleo de la reiteración, y más específicamente la repetición, como mecanismos de cohesión léxica. Por lo general, se trata de canciones compuestas por adultos para niños, las cuales representan las expectativas adultas de socialización, disciplina y aprendizaje. En el caso de las canciones compuestas, tanto como de las seleccionadas por los propios niños se aprecia una diferencia substancial: las canciones responden a su realidad mediática, sus necesidades lúdicas y de diversión así como la expresión de su mundo interior y realidad social.

En relación al primer objetivo del estudio vinculado al análisis crítico de los textos en los procesos de construcción identitaria, se ha mostrado abundante evidencia acerca de la forma en que las canciones reproducen patrones sociales que estimulan la sumisión y la obediencia y el respeto irrestricto a los poderes hegemónicos y cómo estos se constituyen en ideas fuerza grabadas en diversas canciones al punto de difundir y validar “Un discurso que se compone de mensajes alrededor de los poderes que gobiernan, y hasta cierto punto controlan –o lo hacían-la estructura de cada formación social (...) así los poderes militares y eclesiales, (...), son los que aparecen como parte de la tradición. Éstos son además aparatos ideológicos- según Althusser- importantes. Y la infancia crece con estas imágenes y modelos sociales” (Fernández, 2005, p. 138). En este sentido gran parte de los textos de las canciones analizadas, legitiman el orden social y desarrollan identidades útiles para este propósito.

Pero esta legitimación no es exclusiva. De modo complementario, las canciones difunden textos que legitiman la violencia como una forma de disciplinar, naturalizando el castigo físico “Otro núcleo duro de mensajes es la legitimación de la violencia y el maltrato de forma abierta y explícita o encubierta y matizada. Desde las letras aflora la violencia en general (...) y sobretodo la intención hacia la naturalización y legitimación del maltrato infantil: desde la manipulación psicológica y verbal, hasta los golpes y palizas físicas (...) el castigo y el maltrato se muestran como la forma usual de disciplinar; castigar para enseñar o para aquietar; de forma clara y directa” (Fernández, 2005, p. 139). Estas agresiones contra los más vulnerables de la sociedad se siguen desarrollando de manera extendida, y aun cuando no podemos dejar de admitir que es un método disciplinario muy extendida en el

contexto peruano, es también una práctica que acarrea una secuela de efectos que impactan no sólo en la población infantil, sino en los niveles de salud mental de la población. Por ello desterrar o aminorar esta práctica es más que un aporte a la mejora de los vínculos intrafamiliares, es ante todo un compromiso de la escuela orientado a la mejora de la convivencia social. En este sentido, sería esperable que las docentes tuvieran una clara posición frente a este hecho y por ende, más cuidado al seleccionar las canciones que emplean o en su defecto, emplear estas canciones como motivación para el diálogo y toma de conciencia de la necesidad de un trato respetuoso al niño.

Cabe destacar que la participación política se gesta desde la primera infancia por eso la currícula nacional consigna como propósitos el aprendizaje democrático, el desarrollo de la conciencia crítica, la defensa de los derechos fundamentales, la educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; la educación intercultural; así como la educación para la equidad de género. Si éstos no se constituyen en los primeros aprendizajes ¿A qué propósitos está efectivamente sirviendo la educación inicial? En otras palabras ¿Qué es lo que realmente están aprendiendo los niños?

Es pertinente acotar que los textos de las canciones entran en interacción con otros elementos intra y extracurriculares, y por supuesto con el propio contexto social. De esta manera, se potencian los sentidos configurando de un modo más orgánico las identidades de los actores educativos. Por lo tanto, no es posible afirmar que la canción en sí misma resulte determinante. Es la fuerza de la interacción con los discursos, y el contexto social más amplio, los que contribuyen a la formación de sentidos y significados.

De otro lado se ha observado que los procesos de construcción de identidades de docentes y alumnos evidencian un distanciamiento de las culturas locales de los niños, de los padres de familia, y de las propias docentes. Como efecto docentes y niños configuran progresivamente una suerte de “cultura globalizada” híbrida, homogénea y desarraigada, donde la autenticidad no tiene cabida y donde la meta es que, día a día, cada uno aprenda mejor a ser un modelo referencial, de quien en realidad no se es. Las docentes no toman en cuenta los aportes de diversos agentes educativos en la puesta en práctica de un currículo culturalmente pertinente, transformador y significativo y en tanto tal, están ajenas a los propósitos expresados

en el Proyecto Educativo Nacional (2006). Así se ofrece un currículo “infantil” descontextualizado, al margen de la realidad, pobre en formas estéticas que representen la diversidad cultural que caracteriza a los diversos agentes educativos. Recoger la tradición cultural para renovarla y enriquecerla es también una forma de preservar y recrear la identidad cultural. Como sostiene Mendívil J. (2002)

La música tradicional no está en los papeles trasnochados de críticos que perdieron hace tiempo la noción de escuchar y vivir la música que se está produciendo ahora. Las músicas nacionales están en las calles, en los campos deportivos, (...) esperando como todo el movimiento popular, una dirección que no menosprecie esa forma natural, autónoma que tienen los pueblos de crear cultura.

La institución educativa puede y debe cumplir con este propósito.

En relación al segundo objetivo vinculado al análisis crítico de la práctica discursiva a nivel institucional, se ha encontrado un discurso coherente en su interdiscursividad, no obstante, este responde a un modelo bastante conservador de educación en el cual las docentes representan la voz dominante, que silencia, u opaca la voz de los niños. Esta práctica discursiva guarda relación con el modelo de educación bancaria ampliamente cuestionado por Freire (1971), el cual reafirma a la docente como figura de saber y poder, frente a la imagen de los niños como símbolos de ignorancia y sumisión.

Interpretar las relaciones entre las canciones, los discursos institucionales y las diversas identidades que construyen socialmente docentes y alumnos del caso estudiado, a la luz de las demandas del sistema macro social

En cuanto al tercer objetivo del estudio el cual alude la interpretación de las canciones, los discursos institucionales y las diversas identidades que construyen socialmente a la luz del sistema macro social¹⁴⁰, se ha puesto en evidencia que las

¹⁴⁰ Se toma como referencia los documentos orientadores y de política referidos en el Capítulo 1. En primer lugar, se toma como referencia el Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, el que recoge testimonios de una etapa de la historia peruana especialmente conflictiva. Este documento concluye con una serie de recomendaciones educativas formuladas con el fin de evitar que conflictos de esta naturaleza se repitan. En los otros casos se ha tomado como referencia un documento de Política Nacional dirigido a la atención integral de la Primera Infancia: el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia; y tres documentos de política educativa: el Proyecto Educativo Nacional, que resume los grandes propósitos educativos nacionales cuyo valor reside en el consenso de la

grandes aspiraciones educativas reflejadas en los documentos orientadores y de política, distan mucho de ser alcanzados en la realidad institucional estudiada. A este respecto se ha constatado por ejemplo, que las conclusiones y recomendaciones expuestas en el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) no se cumplen. En su lugar, desempeños docentes que debieran ser erradicados de toda práctica pedagógica, tales como el aprendizaje acrítico, la obediencia ciega, la recurrente negación de las capacidades de los niños, permanecen en esta institución educativa de manera inalterable. Asimismo, la confrontación como vía de enfrentamiento de conflictos, el autoritarismo, y la formación dogmática perviven en los discursos y canciones que median las interacciones entre docentes y niños.

Por lo expuesto, se constata que es preciso transformar la presente institución educativa en un espacio de respeto y desarrollo integral del niño, donde la formación humanística, el respeto a las diferencias, y en particular la presencia de instancias de participación infantil tengan protagonismo.

Como consignan diversos documentos orientadores tales como el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (2012), el Diseño Curricular Nacional (2009), Rivero M., Villalobos & Valdeiglesias (2008), y el Proyecto Educativo Nacional (2006); uno de los propósitos centrales de la educación inicial es el reconocimiento del interés superior del niño, y con ello, de su condición como sujeto de derechos. Esta es una tarea aún pendiente. Es pertinente y justo acotar que no es por falta de compromiso, ni negligencia de las docentes. Por el contrario, día a día, mediante actividades, dentro y fuera de su horario, ellas realizan su mejor esfuerzo procurando alcanzar, lo que desde su perspectiva, es el completo bienestar del niño. La multiplicidad de tareas, aunada a la falta de mecanismos reflexivos, tanto de nivel individual como colectivo, estaría generando la rutinización y naturalización de sus acciones y discursos. Por eso sería conveniente revisar los procesos de formación inicial y continua, de modo que estos procuren el desarrollo de una competencia analítica y crítica que retroalimente e interpele la práctica docente. En particular, vista la importancia que tienen las canciones en el contexto educativo, sería preciso que la formación inicial y continua profundice en los diversos aspectos

sociedad civil; el Diseño Curricular Nacional y la Guía Curricular del Nivel por ser los más representativos de los propósitos educativos del estado peruano.

comprometidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las canciones en la educación inicial. De esta manera, se podría contar con repertorios, más pertinentes y significativos.

Como se dijo anteriormente, no se trata de atribuir a las canciones un significado determinista. Siguiendo a Mendívil J. (2013) queda la esperanza que si bien las canciones ofrecen posibles lecturas sociales, a su vez es posible que estas adquieran un significado cultural y colectivo en una sociedad dada. Al tratarse de un significado dinámico, y de modo semejante a lo que ocurre con las personas, este puede cambiar con el tiempo, de modo que las canciones pueden ser re-significadas una y otra vez al ser aplicadas a situaciones y contextos concretos. Lo expuesto es válido para esta realidad y en este contexto social. Es posible que en otras realidades y otros contextos espaciales y temporales, se avive o aminore los efectos aquí descritos.

De este modo se justifica la necesidad de un mayor estudio al interior de la institución de educación inicial para evaluar en qué medida estos efectos pueden permanecer y, de ser así, qué hacer para reducir su impacto. Esto también podría proyectarse a estudios transculturales que den pistas acerca de la validez de estos resultados en contextos urbanos, o si es posible extenderlos a otros contextos sociales y culturales.

La constatación empírica resulta invaluable en este aspecto. Por ello, es prioridad ingresar a la escuela pública, por ser la que alberga al mayor número de alumnos, y la más representativa de los sectores más vulnerables hacia quienes deben orientarse los cambios. Si la educación es un factor de transformación social, la escuela pública debe de reorientar sus sentidos para que realmente responda a los propósitos que la sociedad espera de ella.

Como refirió el recordado filósofo peruano Constantino Carvalho:

hay una escuela para los pobres y otra para unos pocos (...) (una escuela) que desprecia y destruye el saber acumulado en la comunidad, que impone pautas (...) que obliga a repetir y copiar. Y, por supuesto, a obedecer, ante todo a obedecer. Y lo que es más triste aún, a claudicar. Quizás estemos aun a tiempo y los niños de hoy puedan soñar una patria grande que los incluya” (Barrón & Villar, 2007, p. 67).

Como se mencionó en la introducción, el estudio abre un nuevo campo de investigación: el análisis crítico del discurso pedagógico en educación inicial, y de modo más específico el análisis crítico de las canciones asumidas como discursos.

En este sentido, el trabajo presentado si bien ha sido pionero, espera haber aportado en la toma de conciencia de la importancia de analizar críticamente todos los niveles de la educación básica, especialmente los niveles educativos iniciales, y la educación dirigida a los sectores más pobres, que son los más vulnerables.

Asimismo, en un momento en que la política educativa peruana apuesta por el docente y lo apoya a través de diversas oportunidades formativas, las situaciones aquí analizadas permiten establecer lineamientos para la formación inicial y continua de las docentes de educación inicial y probablemente de otros niveles educativos destacando la necesidad de una formación más reflexiva que trascienda las metodologías y los denominados aprendizajes básicos, que interpele los sentidos de la educación, las dinámicas del poder y la formación ideológica detrás de estos procesos.

El presente estudio espera que las reflexiones aquí vertidas puedan haber contribuido a una mejora de la educación inicial, porque los niños, sus familias y las docentes así lo merecen.

REFERENCIAS

- Abrahams, F. (2008) Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica de la educación musical. En P. Mc Laren, & J. Kincheloe, *Pedagogía crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* (pp.305-322) Barcelona: Graó.
- Alves, M., Moreira, A., & Santos, J. (marzo 2005) As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31 (45-56) Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004
- Alvin, J. (1997) *Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Ames, P.; Rojas, V.;Portugal, T. (2010) *Métodos para la investigación con niños:Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE
- Anderson, J. (2006) *Entre cero y cien: socialización y desarrollo en la niñez temprana en el Perú*. Lima: MINEDU- Dirección Educación Inicial- PEAR.
- Andrew, P. (mayo-agosto 2010) La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. Multidisciplin@. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán Recuperado de: <http://www.acatlan.unam.mx/multidisciplina/91/>
- Aranda E. (2007) Las cambiantes formas de sociabilidad y de construcción de identidades en Lima Metropolitana. *Debates en Sociología* 32 (109-123) Lima: Fondo Editorial PUCP
- Araujo, M.C.; López –Boo, F., Puyana J. (2013) *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo-División de protección social y salud.
- Ariès, P. (1990) *Historia de la vida privada*. Buenos Aires: Taurus.
- Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Barrón, J.& Villar, E. (ed) (2007) *Ausencias*. Lima: Niños del Milenio.
- Bartolomé, L. (2008) La pedagogía crítica y la educación de profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro. En P. Mc Laren, & J. Kincheloe, *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* (pp.357-390) Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2001) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bautista, M. C. (2013) De la infancia a las infancias. *Nuevamérica*, pp. 31-34.
- Becerra, S. (2013) *Rutas del Aprendizaje ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños? Fascículo 1. Desarrollo personal, social y emocional. Ciclo II. 3,4 y 5 años de educación inicial*. Recuperado de: <http://www.cambiemoslaeducacion.pe/noticias-detalle/0-211-237/rutas-del-aprendizaje-herramientas-pedagogicas-para-docentes>

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. En: *Teaching and Teacher Education* 16 (749-764).
- Benavides, M., Ponce, C., & Mena, M. (2011) *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- UNICEF.
- Berg, B. (2006) *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico : clases, códigos y control*. Madrid, La Coruña: Morata, Fundación Paideia.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Bolívar, A. (2006) *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y construcción*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Bowman, W. (mayo 2004) The song is you: symposium on musical identity. (T. Regelski, W. Bowman, & D. Coan, Edits.) *Action, Criticism & Theory for Music Education* 3(1).
- Bowman, W. (2010) Sound, Sociality and Music: Part 1. *Visions of Research in Music Education* 16 Recuperado de: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Brooker, L., & Woodhead, M. (2008) *El desarrollo de identidades positivas*. Londres: The Open University.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010) Locating identity in language. En C. Mallas, *Language and identities* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd (pp.18-28)
- Burke Johnson. (1999) Examining the Validity Structure of Qualitative Research. En A. Milinki, *Cases in Qualitative Research* Los Angeles: Pyczak Publishing.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir- Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE.
- Cazden C. (1991). *El discurso en el aula - El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Cebotarev, E. (enero-junio 2003). El enfoque crítico- una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* , 1(3-27).
- Cepeda, G. (2007). Discurso y (Des)cortesía. *Discurso y sociedad*, 2 (247-269).

- Coll C. & Falsafi L. (septiembre-diciembre 2010) Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. Monográfico Identidad y Educación. *Revista de Educación* 353 (17-27) Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional: Ministerio de Educación.
- Consejo Nacional de Educación-CNE. (2006) *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú- Presentación al país*. Lima: Consejo Nacional de Educación, USAID-Perú.
- Consejo Nacional del Educación-CNE (2013) *Proyecto Educativo Nacional: Balance y Recomendaciones 2012*. Lima: Consejo Nacional de Educación- Impresiones Nanay E.I.R.L.
- Coronado, M., & García, J. (1990) *De cómo usar canciones en el aula*. Trabajo presentado en II Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) - Madrid Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- Creswell, J. (2008) *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson
- Creswell, J. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks : SAGE Publications
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (23 de agosto de 2003) *Informe Final* . Recuperado de Comisión de la Verdad y Reconciliación: <http://www.cverdad.org.pe>
- De Araujo R. (2003) *Identidades musicais de alunas de pedagogia: Músicas, memória é mídia* (Tesis doctoral). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_identidadesmusicais.pdf T693i
- De Paula & Silva, J. M. (2011) A construção da identidade de diretores:Discurso oficial e prática. *Educação em Revista*, 27 (211-230).
- Delpino, Nena (1990) *Saliendo a flote: la jefa de familia popular*. Lima: Fundación Friedrich Naumann, Taller de Capacitación e Investigación Familiar.
- Didonet, V. (2007) Formación de profesores para la educación inicial. Instituto Pedagógico de Caracas *Revista de investigación* 62(15-40).
- Didonet, V. (2012) Educación infantil en Perú y América: un desafío ante múltiples infancia. *Educación Vol. XXI, 40* (27-39).
- Diniz, M. M. (2004) *"Em cantando": professores/as e alunos/as:uma proposta de prática musical numa escola rural*. (Tesis de maestría) Universidade de Uberaba. Recuperada de : <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000051508.pdf>

- Duarte, T., & de Pádua, A. (2011) A espacialidade na construção da identidade. *Cadernos Ebape BR* 9 (1) (1-21). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000100002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1679-39512011000100002.
- Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dughi (2002) *Estigmas y silencios: salud mental y violencia contra la infancia en el Perú* En: Políticas públicas e infancia en el Perú: recomendaciones de política. Lima: Save the Children.
- Entel, A., Lenarduzzi, V., & Gerzovich, D. (2005) *Escuela de Frankfurt-razón, arte y libertad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foro Nacional de Educación para Todos. (2005) *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú- Hacia una Educaión de calidad con equidad*. Lima: Minsiterio de Educación.
- Freire, P. (1971) *Pedagogía del Oprimido*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fairclough, N. (1993) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2005) *Critical discourse analysis*. *Revue internationale en Sciences du Langage Marges Linguistiques*. Numéro 9 , 76-94.
- Falsafi, L., Coll, C., & Vadés, A. (setiembre de 2010) *Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación - Metas 2021. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE2221_Falsafi.pdf
- Frith, S. (1996) *Music and Identity*. En S. Hall, & P. du Gay, *Questios of cultural studies*. London: SAGE. (pp. 108-117)
- Fernández, A. (2005) *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Fernández, A. (2006) *Género y canción infantil*. Obtenido de Política y Cultura, Número 26- Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco: <http://www.redalyc.uaemex.mx>
- Foucault, M. (1983) *El discurso del poder*. México D.F.: Folios Ediciones.
- Foucault, M. (1990) *Vigilar y castigar- nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallacher, L., & Gallacher, M. (2008) Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. En *Childhood* 15 (4) (499-515). London: SAGE Publications.

- García Canclini, N (1995) *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización México*: Grijalbo.
- Geijsel, F.; Slegers, P.; van den Berg, R. (1999) *Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs*. Journal of Educational Administration 37 (4) (309-328). Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/item/181269/intersubjetividad-y-confiabilidad-en-las-investigaciones>
- Gerring, J. (2007) *Case Study research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Geuss, R. (2001) *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Gewerc, A., & Sanz, D. (2007) *Introducción al análisis de discurso como metodología de análisis cualitativo en las investigaciones educativas*. Universidad Santiago de Compostela. Recuperado de : <http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/adriana.gewerc/discurso.pdf>
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Harvard Educational Review, 3.
- Giroux H. y Mc Laren P. (1998) *Sociedad, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2008) Introducción: Democracia, Educación y Política en la Pedagogía Crítica. En P. Mc Laren, & J. Kincheloe, *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* (pp. 17-22). Barcelona: Graó.
- Gordon, E. (2011) Early childhood music abuse: misdeeds and neglect. *Visions of Research in Music Education-VRME*. Recuperado de:: <http://www--usr.rider.edu/vrme~>
- Grad y Martín Rojo. (2008) Identities in discourse-An integrative view. En D. R. Todolí, *Analyzing identities in Discourse*. USA: John Bejamins (pp.3-27)
- Grossi, M. A. (2008) *Literatura e informacao estética: a oralidade pelas vias da poesia e da cancao e seus usos na educacao*. (Tesis doctoral) Faculdade de Educacao da Universidade de Sao Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18022010-105123/>
- Guilherme, A., Morgan, W., & Freire, I. (2012) Interculturalism and non formal education in Brazil. A Buberian Perspective. *Educational Philosophy and Theory*.
- Gullo, J. (2002) *La canción infantil como genérico musical*. México: IASPALM.
- Guzmán R. (2011) *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Haas A. (2005) *On the Case-Approaches to language and literacy research*. USA: Teachers Colleague, Columbia University.

- Hall, S. (2003) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications.
- Hargreaves, D., Miell, D., & Raymond, M. D. (2002) Musical Identities. En D. Hargreaves, D. Miell, & M. D. Raymond, *What are musical identities, and why they are important?*. Oxford: Oxford University Press. (pp. 2-20)
- Hemsey de Gainza, V. (1985). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. (1996) *Juegos de manos: 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*, Buenos Aires: Guadalupe
- Hidalgo Ramírez, M. B. (2010) *Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales*. Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva XXI Revista de Educación, 12. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10272/5351>
- Holliday, A. (2002) *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002
- Hornberger N. & Chick K. (2001) *Co-constructing school safetime: Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms*. En: Martin-Jones & Heller M. (Eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (pp. 31-55). Connecticut: Ablex.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2013) *Estado de la Población Peruana 2013- 11 de julio: Día Mundial de la Población*. Lima, Perú. Obtenido de: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1095/libro.pdf
- Jay, M. (1996) *The dialectical imagination-A history of the Frankfurt school and the Institute of social research (1923-1950)*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Jones, P. (2007) Music Education for Society's Sake: Music Education in an Era of Global Neo-Imperial/Neo-Medieval Market-Driven Paradigms and Structures. *Action, criticism and theory for music education*, (pp.1-27)
- Jorgensen, E. (2010) Music education in broad perspective. *Visions of Research in Music Education-VRME*, 16 (2): <http://www-usr.rider.edu/~vrme>
- Joseph, J. (2010) *Identity*. En C. Llamas, *Language and identities* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. (pp. 09-17).
- Kertz-Welzel, A. (2011) Paradise Lost? A critical examination of idealistic philosophies of teaching through the lens of Theodor W. Adorno. *Visions of Research in Music Education*, (1-21).
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

- Kochen, G. (2013) *Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. E-book.
- Kramer, S. (2013) *Por una educación infantil de calidad*. *Nuevamérica* N° 138 (4-22).
- Krefting, L. (1999) *Rigor un Qualitative research: The Assesment of Thrustworthiness*. En A. Milimki, *Cases in Qualitative Research*. Los Angeles, CA: Pyczak Publishing. (pp. 173-181)
- Ley General de Educación. N° 28044. Congreso de la República del Perú, 28 de julio de 2003.
- Ley de Reforma Magisterial N° 29944. Congreso de la República del Perú, 25 de noviembre de 2012.
- Laguna P., V. (2011) *Perú: Migración interna reciente: y el sistema de ciudades 2002-2007*. Lima: INEI.
- Leis, I. (2001) *Profissão docente: uma rede de histórias*. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (40-49).
- Loguercio, R. , & Del Pino, J. (2003) *Os discursos produtores da identidade docente*. *Ciência & Educação*, 9 (1)(17-26) Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/02.pdf>
- Lüdge, M., & Boing, L. A. (2004) *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. *Educação & Sociedade* 25 (89) (1159-1180). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>
- Lugo Rodriguez, A. (enero-abril de 2010) *Latinoamérica un sendero donde duerme la esperanza: estudio de cinco canciones representativas*. *Revista de investigación* 34(69) Recuperado de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000100009&Ing=es&nrm=iso
- Maldonado, M. Á. (2008) *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mannarelli M.E. (2002) *La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú. Un enfoque Histórico*. En: *Políticas públicas e infancia en el Perú: recomendaciones de política*. Lima: Save the Children. pp.1-41
- Marinho, W. (2004) A construção da Identidade profissional docente. *Psicologia, Ciência e profissÃo*, 24 (2) (14-23) Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>
- Marques, A. (2000) Educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. *Ciencia y Educacion*, 6 (1) (65-73) Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n1/07.pdf>

- Martín, M. J. (2001) *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el Siglo XX*. (Tesis de doctorado) Facultad de Educación, Universidad de Murcia
Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10792/MartinEscobar.pdf?sequence=1>
- Martínez, M. C. (2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica- Una propuesta para leer escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Max Neef, M. (1986) *Desarrollo a escala humana-una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Centro de Alternativas de Desarrollo, Fundación Dag Hammarskjöld.
- May, W. (2010) *Teaching for Understanding in the Arts: The Elementary Subjects Center at Michigan State University*. Obtenido de Visions of Research of Music Education, 16(1): <http://www-usr.rider.edu/~vrme>
- Mc Laren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mc Laren, P., & Kincheloe, J. (2008) *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó.
- Mendívil, J. (2000) *Todas las voces-Artículos sobre música popular*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Mendívil, J. (mayo de 2002) Las locas ilusiones: apuntes sobre la migración y sus repercusiones en la producción musical popular andina. *Amérique latine histoire et mémoire*. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/692>
- Mendívil, J. (2013) The song remains the same? Sobre las biografías sociales y personalizadas de las canciones. *El oído pensante 1 (2)*. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/>
- Mendívil, L. (2007). *Lo que los niños cantan, comunican y aprenden*. Tesis de maestría. Lima: Escuela de Graduados, PUCP.
- Mendívil, L. (20 de setiembre de 2010). Sentidos y Contrasentidos de las canciones. Una aproximación a la cultura infantil enseñada y aprendida desde ellas. Trabajo presentado en el II Seminario Nacional de Investigación Educativa, Trujillo, 2-4 setiembre, 2010. Recuperado de: <http://siep.org.pe/archivos/up/121.doc>
- Mendívil, L. (2014a) *Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima*. En: García I (2014) El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas (pp. 171-180) Recuperado de: http://www.formule.com.es/wp-content/uploads/2014/05/El-estudio-del-discurso_G%C2%AAAParejo-ed._2014.pdf

- Mendivil, L. (enero-junio 2014b) *Canciones y aprendizajes en educación inicial*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 22(1) (95-121). Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- Mendivil, L. (2014c). *La inevitable vulnerabilidad de las canciones en la práctica educativa*. Revista da ABEM. Vol. 22, N° 33, 41-55.
- Mendoza, M. (1994) *Contexto y perfil del niño urbano marginal*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular
- Ministerio de Educacion (2013) *Estadísticas de la Calidad Educativa- Escale*. Recuperado de: http://escale.minedu.gob.pe/tendencias?p_auth=bdzmY6oi&p_p_id=TendenciasActualPortlet_WAR_tendenciasportlet_INSTANCE_90Hs&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&TendenciasActualPortlet_WAR_tendenc
- Ministerio de Educacion (2009) *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular-Segunda edición*. Lima: MINEDU, Vice Ministerio de Gestión Pedagógica, Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación (2013) *Marco del buen desempeño docente*. Lima: Consejo Nacional de Educación, Sistema Nacional para la Acreditación y Certificación de la Calidad, Asamblea de Gobiernos Regionales.
- Ministerio de Educación (2011) *Catálogo DISDE de documentos virtuales .Estudios e investigaciones educacionales/Perú 1994-2010*. Lima: Área de documentación de la DISDE.
- Monereo, C., & Montes, M. (2011) *Docentes en Tránsito- Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2011) *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Morgado, C. (2011) *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 19 (73) (793-812) Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>
- Moura, I. (2003) *Biografía, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenéutica*. *Horizontes Antropológicos*, 9 (19) (283-302).
- Municipalidad San Juan de Lurigancho (2012) *Portal de la Municipalidad de San Juan de Lurigancho*. Recuperado de <http://munisjl.gob.pe/distrito/index.html>
- Muñoz, B. (2009) *Escuela de Frankfurt: Primera y segunda generación*. En: Román Reyes, *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico social*. Madrid, Madrid: Ed. Plaza y Valdés.

- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005) *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV (1) (118-124). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Oliveira, Z. d., & et.al. (2006). *Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, 36(129) (547-571).
- Paniagua, G. (2012) El aporte de buenas interacciones en educación infantil. En M. Peralta, & L. Hernández, *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 21-37). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores de cooperación AECID; BBVA.
- Peralta, V., & Hernández, L. (2012) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: OEI; UNICEF; Ministerio de Asuntos Exteriores de Cooperación AECID; BBVA.
- Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021- PNAIA (2012) *PNAIA 2021*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Lima, Perú: J&O Editores Impresores SAC.
- Pescetti, L. M. (1998) Canciones de siete leguas-Confesión que me excusa. *Entre melodías, ritmos y emociones*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Quintero, E. (2008) *La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas*. En P. Mc Laren, & J. Kincheloe, *Pedagogía crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó (pp. 277-285).
- Ramírez, E. (2001) *Educación inicial: en defensa de la vida y el talento*. En CADE, Perú: *¿En qué país queremos vivir?- La apuesta por la educación y la cultura* Lima: IPAE. (pp. 71-109).
- Ramírez, F. (1993) *Reconstrucción de la Infancia: Extensión de la condición de persona y ciudadano*. Revista Iberoamericana de Educación. *Estado y Educación*, 1(223-249).
- Redón, S. (04 de abril de 2011) *Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social, Polis [En línea]*. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO) Recuperado de: <http://polis.revues.org/2367> ; DOI :10.4000/polis.2367
- Regelski, T. (2000) Critical education, culturalism and multiculturalism. *Action, criticism, and theory for music education*, pp. 2-40.
- Regelski, T. (2003) About this issue: ideology as reflexive or reflective? *Action, criticism, and theory for music education*, pp. 02-11.
- Regelski, T. (2005) Critical theory as a foundation for critical thinking in music education. *Vision of research in music education*, 1-25. Recuperado de: http://users.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/regelski_2005.pdf
- Richards, L. (2009) *Handling qualitative data- A practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación- Discurso excedente de sentido*. México D.F.: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

- Rivero, J. (2008) *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina*. Lima: Fundación Ayuda en Acción, CEAAL, CLADE, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Rivero, M., Villalobos, R., & Valdeiglesias, G. (2008) *Propuesta Pedagógica de Educación Inicial- Guía Curricular*. Lima: Ministerio de Educación- Dirección de Educación Inicial.
- Romero, Raúl (2007) *Andinos y tropicales: la cumbia peruana en la ciudad global* Lima: PUCP. Instituto de Etnomusicología.
- Sales a., & Chamon, E. (2011) Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente . *Educação em Revista* , 27 (3) (183-210).
- Schmidt, P. (2005) Music education as transformative practice: creating new frameworks for learning music through a freirian perspective. *Action, criticism & theory for music education* , 1-15.
- Sen, A. (2007) *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Schofield, C. (2002) *Critical theory and constructivism: theory and methods for the teens and the new media@home project*. Recuperado de: <http://www.colorado.edu/journalism/mcm/qmr-crit-theory.htm>
- Schade, Burkhard (1989) Niños en extrema pobreza ¿socialización deficitaria? : resultado de un estudio empírico en un pueblo joven de Lima. *Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú* – 7(2) (139-150)
- Steinberg, S. (2008) Prólogo: ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos? En P. (. Mc Laren, *Pedagogía Crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Barcelona: Graó. (pp. 13-15).
- Small, C. (1989) *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. London: Thousand Oaks:SAGE.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stake, R. (2010) *Qualitative research: studying how things work* . New York: The Guilford Press.
- Tiburcio, E. (junio 2010) *Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en escuelas primarias de la República Dominicana*. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación-LEEME*: Recuperado de: <http://musica.rediris.es/leeme>
- Torres, R. M. (2011) O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. *Educação em Revista*, 27 (1) (417-434).
- Unidad de Gestión Educativa Local N° 5 San Juan de Lurigancho-El Agustino. Web institucional. Recuperada de: <http://www.ugel05.edu.pe/>

- United Nations Children's Fund -UNICEF (1989) *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperada de: [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -UNESCO (2010) *Atención y educación de la primera infancia: Informe regional América Latina y el Caribe*. Moscú: World Conference On ECCE.
- Valdiviezo, E. (2011) Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación, XX*, (39), (51-69)
- Valverde, J. (2002) De Habermas a Freire: Bases teóricas de la pedagogía y el currículo críticos. *Memoria XI Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia*. San José: Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED).
- van Dijk, T. (1997) El estudio del discurso. En T. (. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa S.A.
- van Dijk, T. (2009) *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa S.A. Varela, J. (2009). Educación: algunos modelos críticos. En R. Reyes, *Diccionario crítico de Ciencias Sociales-Terminología científico-social*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Van Nieuwenhoven, C. (2004) *Miedo a nada miedo a todo : el niño y sus miedos*. Barcelona: Graó.
- Varela, J. (2009) *Educación: algunos modelos críticos*. En Román R, *Diccionario crítico de las ciencias sociales. Terminología científico-crítica*. Madrid: (pp. 204-230)
- Vasquez de Velasco C. (2012) *Docentes en protección de niñas y niños*. Lima: SUMBI-Save the children
- Weiss, G., & Wodak, R. (2003) Introduction: Theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis. En: Weiss, G. & Wodak, R. *Critical discourse analysis theory and interdisciplinarity* New York: Palgrave MacMillan Ltd. (pp. 1-32).
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica- Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Yin, R. (2009) *Case study research: designs and methods*. London: Thousand Oaks CA: SAGE.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

N° Anexo	Descripción
1.	Protocolo de entrevista a personal docente
2.	Protocolo de entrevista a directora
3.	Protocolo de grupo focal personal auxiliar
4.	Trabajo de campo
5.	Listado de canciones por categorías y subcategorías
6.	Repertorio de canciones según categorías y variaciones textuales
7.	Matriz de canciones, incidencia y frecuencia
8.	Matriz de canciones según categorías, incidencia y frecuencia
9.	Ficha de matrícula
10.	Resumen hoja de vida personal

Anexo N° 1

Protocolo de Entrevista a Personal Docente

- Saludo y presentación del objetivo de la entrevista
- Manejo de la información: Confidencialidad de la información.
- Indicaciones generales para el trabajo (apagar celulares, tiempo disponible, turnos para hablar, dar oportunidad a todos para participar, intervenciones cortas, evitar interrupciones)

Temas a considerar	Preguntas
- Motivación para ingreso a docencia. Comprensión del trabajo docente. Proyecto profesional Relación con pares Autobiografías.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo y por qué eligieron ser docentes de educación inicial?• ¿Qué hace una docente de educación inicial?• ¿Quién/es influye/ron en la decisión de ser docente de educación inicial?• ¿Cómo se ven en diez años?• ¿Cómo es el trabajo docente a nivel institucional?
- Proceso de construcción social de identidades a través de las canciones: proceso de enseñanza y aprendizaje de canciones.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué rol juegan las canciones en el trabajo con los niños a su cargo?• ¿Qué aprenden los niños cuando cantan?• ¿Quién propone las canciones que se cantan con los niños? ¿Qué participación tienen los niños en relación a las canciones que se cantan, la manera como se cantan y cuando se cantan?• ¿Qué criterios emplea para seleccionar las canciones que usa con el grupo de niños a su cargo? ¿Por qué se seleccionan determinadas canciones y no otras?
-Canción como Discurso en contexto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">• En su opinión ¿Qué es aquello que hace que las canciones sean un recurso atractivo para trabajar con niños de inicial?
-Discurso pedagógico vs. práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Durante su proceso de formación inicial o continúa ha recibido formación específica para enseñar canciones a los niños ¿Cómo ha sido esta formación?• ¿Cómo acopia y actualiza su repertorio de canciones? ¿Es un proceso individual o colectivo?• ¿Cuándo considera usted que una canción es recomendable para trabajar con los niños?
-Canción como discurso y práctica social.	<ul style="list-style-type: none">• Desde su punto de vista ¿Cree ustedes que las canciones producen algún efecto en los niños? ¿De qué tipo?• Desde su punto de vista ¿Las canciones guardan alguna relación con la realidad del país?
-Síntesis evaluativa	Ronda final donde cada integrante exprese la idea asociada a las siguientes palabras: <ul style="list-style-type: none">▪ Docente▪ Niños▪ Canciones.

- Agradecimiento a participantes

Anexo N° 2

Protocolo de Entrevista en Profundidad a Directora

- Saludo y presentación del propósito de la entrevista
- Confidencialidad de la información.
- Indicaciones generales para el trabajo (apagar celulares, tiempo disponible).

Temas a considerar	Preguntas
- Motivación para ingreso a docencia. Comprensión del trabajo docente. Proyecto profesional. Relación con pares. Autobiografía	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo decidió ser docente? ¿Quién/ quiénes influyeron en su decisión? • ¿Qué hace una docente de educación inicial? • ¿Cómo son las docentes de la IEI XXX? • ¿Cómo son los niños de la IEI XXXX? • ¿Por qué cree usted que las docentes de esta institución educativa cantan cuando enseñan a los niños?
- Proceso de construcción social de identidades a través de las canciones: proceso de enseñanza y aprendizaje de canciones	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cree usted que aprenden los niños cuando cantan? • ¿Quién propone las canciones que se cantan con los niños? ¿Es un proceso personal o es un proceso que las docentes realizan de manera conjunta? • ¿Qué participación tienen los niños en relación a las canciones que se cantan, la manera como se cantan y cuando se cantan? ¿Por qué cree es así? • ¿Qué criterios emplea para seleccionar las canciones? • ¿Qué fuente/s emplea para obtener canciones para su trabajo docente?
-Canción como Discurso en contexto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • En su opinión ¿Qué es aquello que hace que las canciones sean un recurso atractivo para trabajar con niños de inicial? • ¿Cuándo una canción es recomendable para trabajar con los niños? • ¿Cuándo una canción no es recomendable para trabajar con los niños? • Alguna vez se ha percatado que las docentes hayan enseñado canciones con contenidos impropios ¿Qué ha hecho entonces?
-Discurso pedagógico vs. práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Durante su gestión como directora alguna vez ha organizado algún tipo de capacitación dirigida a la enseñanza de canciones a niños? ¿Por qué? Si la respuesta fue positiva ¿Qué temas abordaron? • Desde su punto de vista ¿Las canciones guardan alguna relación con la realidad de las familias de esta institución?
	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecimiento

Anexo N° 3

Grupo Focal Personal Auxiliar

- Saludo y presentación del propósito del grupo focal
- Manejo de la información: Confidencialidad de la información.
- Indicaciones generales para el trabajo (apagar celulares, tiempo disponible, turnos para hablar, dar oportunidad a todos para participar, intervenciones cortas, evitar interrupciones).

Temas a considerar	Preguntas
- Motivación para ingreso a docencia. Comprensión del trabajo docente. Proyecto profesional Relación con pares	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo ingresó a trabajar como auxiliar?• ¿Cómo se ve en diez años?• ¿Qué hace una docente? ¿Qué hace una auxiliar?• ¿En qué se diferencia la auxiliar de la docente?
- Proceso de construcción social de identidades a través de las canciones: Proceso de enseñanza y aprendizaje de canciones	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo son las docentes de esta institución cuando enseñan canciones a los niños? ¿Qué hacen ellas? ¿Qué hacen los niños?• ¿Quién decide las canciones que se cantan con los niños?• ¿Qué participación tienen los niños en relación a las canciones que se cantan, la manera como se cantan y cuando se cantan?• Desde su experiencia ¿Para qué sirven las canciones en el trabajo con niños de educación inicial?
-Canción como Discurso en contexto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none">• En su opinión ¿Por qué las canciones son un recurso atractivo para trabajar con niños de inicial?
-Discurso pedagógico vs. práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo se da cuenta que los niños se están divirtiendo con la canción que cantan?• ¿Cómo se da cuenta que los niños no se están divirtiendo con la canción que cantan? ¿Qué pasa cuando eso ocurre?
-Canción como discurso y práctica social.	<ul style="list-style-type: none">• Desde su experiencia ¿Cree usted que las canciones producen algún efecto en los niños? ¿De qué tipo?
-Síntesis evaluativa	Ronda final donde cada integrante exprese la idea asociada a las siguientes palabras: Docente, Niños, Canciones.

Agradecimiento a participantes

Anexo N° 4
Trabajo de campo

I. OBSERVACIONES REALIZADAS

Código	Código Docente	Detalle	Fecha
Ob1.3	D3	Observación 01, 3 años	14 julio
Ob2.3	D3	Observación 02, 3 años,	22 agosto
Ob3.3	D3	Observación 03, 3 años,	21 setiembre
Ob1.4	D4	Observación 01, 4 años,	20 julio
Ob2.4	D4	Observación 02, 4 años,	09 setiembre
Ob3.4	D4	Observación 03,4 años,	07 noviembre
Ob1.5A	D5A	Observación 01, 5 años A,	24 agosto
Ob2.5A	D5A	Observación 02, 5 años A,	22 setiembre
Ob3.5A	D5A	Observación 03, 5 años A,	08 de noviembre
Ob1.5B	D5B	Observación 01, 5 años B,	25 julio
Ob2.5B	D5B	Observación 02, 5 años B,	31 agosto
Ob3.5B	D5B	Observación 03, 5 años B,	04 de noviembre

II. ENTREVISTAS

Código Fuente	Descripción	Código Docente	Cargo	Fecha
ED3	Entrevista a Docente aula 03 años	D3	Docente	25 de noviembre
ED4	Entrevista Docente aula 04 años	D4	Docente	05 diciembre
ED5A	Entrevista Docente aula 05 años	D5A	Docente	25 de noviembre
ED5B	Entrevista Docente aula 05 años	D5B	Docente	25 de noviembre
EDir	Entrevista a Directora	Dir	Directora	05 diciembre

III. GRUPO FOCAL

Código Fuente	Descripción	Fecha
GF	Grupo Focal	28 de noviembre

IV. CRONOGRAMA RESUMEN TRABAJO DE CAMPO

Acción	Julio	Agosto	Setiembre	Noviembre	Diciembre
Observación Aula (03 años)omo	Jueves 14	Lunes 22	Miércoles 21		
Observación Aula (04 años)	Miércoles 20		Viernes 09	Lunes 07	
Observación Aula (05 años A)		Miércoles 24	Jueves 22	Martes 08	
Observación Aula (05 años B)	Lunes 25	Miércoles 31		Viernes 04	
Entrevistas docentes				Lunes 28	
Grupo Focal Personal Auxiliar				Lunes 28	
Entrevista en Profundidad a Directora					Lunes 05
Registro fotográfico					Lunes 05

Anexo N° 5

Listado de canciones por categorías y sub categorías

Categorías	Subcategorías	Nombre y número de canción
1. Rutina: Rituales	A. Aseo personal	1. Los niños son muy limpios
		2. Pin Pon
		3. Vamos a lavarnos
	B. Asistencia Y Control del tiempo	4. ¿Cuántos niños han venido?
		5. Ventanita
		6. Sal solcito
		7. ¿Cómo está el día hoy?
		8. Vamos a ver si la lluvia ya está aquí
	C. Despedida	9. Amiguito ya me voy/Señorita ya me voy
		10. Hasta el lunes
		11. Hasta mañana
		12. Llegó la hora de despedirnos
	D. Días de la semana	13. Doña semana
		14. La semana
		15. Los días de la semana
	E. Lonchera	16. El tachó de basura
		17. Los alimentos/ Mis alimentos
		18. Mi lonchera
		19. Qué ricos alimentos
		20. Vamos a comer
	F. Orden del aula	21. A guardar
		22. Vamos a guardar
		23. Ya es hora de guardar
	G. Religiosas	24. Demos gracias al Señor
		25. El amor de Dios
		26. El granito de mostaza
		27. El 13 de mayo
		28. Himno al Señor de los Milagros
		29. Jesucito de mi vida
		30. La creación del mundo
		31. María tú eres mi madre
		32. Palomita blanca, palomita azul
		33. Santa Rosa
		34. Si Jesús te satisface
		35. Somos soldaditos del niño Jesús
		36. Todos los niños cantando vamos
		37. Tú tienes un amigo que te ama
	H. Saludo	38. Buenos días señorita llegué al jardín
		39. ¿Cómo están amigos? ¿cómo están?/ ¿Cómo están mis niñitos cómo están?
		40. Contentos y felices
		41. Tararán
		42. Tempranito me levanto

II. Regulación de Conducta	43. El elefante Trompita	
	44. La lechuza	
	45. Llamemos al silencio	
	46. Los niños van a cuidar sus libros	
	47. Silencio mucho silencio	
	48. Silencio shhhh	
	49. Subo mi dedito	
	50. Todos calladitos	
	51. Todos dormiditos	
	52. Todos en su sitio	
	53. Todos formaditos	
	54. Todos sentaditos	
	55. Todos sentaditos para irse	
	56. Tralalá todos calladitos	
	57. Tres ositos melosos	
	III. Seguimiento de Consignas Y Captar atención	58. Arriba. abajo
		59. Arriba las manos
60. Distancia, distancia		
61. Llegó la hora		
62. Manito derecha arriba/Bracito derecho/ Levanto mi brazo derecho/Levanto mi mano derecha		
63. Si tú tienes muchas ganas/cuando tengo ganas		
64. Taco y punta		
65. Un gusanito		
66. Veo, veo		
67. ¿Qué será lo que tengo aquí?		
IV. Marchas	68. Palo, palito palo	
	69. En la batalla del calentamiento	
	70. Marcha de banderas	
	71. Marchando de frente	
	72. Marcha soldado	
	73. Pasa el batallón	
V. Identidad Nacional o Patrióticas	74. Banderita	
	75. El Perú tiene tres regiones	
	76. Himno Nacional del Perú	
	77. Mi Perú	
	78. Todos vuelven	
VI. Canciones de cuna	79. A dormir	
	80. Cuando mi pequeño	
	81. Duérmete mi niño adorado	
	82. Duérmete mi niño, duérmete mi sol	
	83. Duerme mi niño te canta mamá	
	84. ¡Oh mi niño lindo!	

VII. Aprendizajes Específicos	I. Tipos de Animales	85. Caracolito
		86. El perro Bobby
		87. El tío Mc
		88. La gallina turuleca
		89. La ronda de los animales
	J. Naturaleza	90. La vaca Rebeca
		91. Saltan, saltan los conejitos
		92. Creciendo, creciendo
		93. De colores
		94. Estrellita ¿dónde estás?
	K. Inglés	95. Una semilla
		96. Boys and girls
		97. Colors, colors
		98. Everybody say hello
		99. Good bye to you
100. How are you?		
101. Let's go walking		
102. My flag		
103. Old Mc Donald		
104. Point, point, point		
VIII. Sin sentido	105. This is the way	
	106. Ilari lari lari	
	107. Chu chu wa	
	108. Tra la lá	
IX. Rondas y Canciones Infantiles Tradicionales	109. Arroz con leche	
	110. Juguemos en el bosque	
	111. La muñeca de vestido azul	
	112. Un pericotito	
	113. Toma la sortija	
X. Populares	114. Cumpleaños feliz	
	115. Esto se pone bueno	
	116. Tu angelito soy yo	
	117. Los gorilas	
	118. Jipi jipi jay	
	119. Saca la mano	
	120. Navidad, navidad	
XI. Creadas por niños	121. Batishake	
	122. Los cohetes	

Anexo N°6

Repertorio de canciones según categorías y variaciones textuales

I.A. Canciones rutina: aseo

1. Los niños son muy limpios

*Los niños son muy limpios
se lavan las manitos
Con abundante agua
y un suave jabón*

*Soban sus manitos
Lo soban, soban, soban
Lo hacen muy contentos
y limpias quedarán*

*Enjuagan sus manitos,
con un chorrito de agua
Soban, soban, soban,
y limpias quedarán*

*Cierra el cañito
cuando termina ya
y cuidan el agüita
si no se va acabar*

2. Pim Pom

*Pim Pom es un muñeco
gracioso y juguetón
Se lava la carita
con agua y con jabón
Se desenreda el pelo
con peine de marfil
Y aunque se dé tirones
no llora ni hace ay ay*

3. Vamos a lavarnos

*Vamos a lavarnos
las manos con jabón,
Sí con jabón,
Sí con jabón,
Ay que bonitas,
qué limpias quedarán,
Con el jabón
tra la lá tra la lá.*

I.B. Canciones Rutina: Asistencia y control del tiempo

4. ¿Cuántos niños han venido?

*¿Cuántos niños, cuántas niñas han venido?
¿Cuántos niños, cuántas niñas han venido?
¿Cuántos niños, cuántas niñas?
¿Cuántas niñas, cuántos niños?
¿Cuántos niños, cuántas niñas han venido?*

5. Ventanita

*Ventanita, ventanita
Ventanita del salón
¿Cómo está el día? ¿Cómo está el día?
El día de hoy, el día de hoy*

6. Sal solcito

*Sal solcito, caliéntame un poquito
Por hoy, por mañana
Por toda la semana*

7. ¿Cómo está el día hoy?

*¿Cómo está el día hoy? Quiero saber...
Habrá salido el sol,
la nube, tal vez
está lloviendo hoy
sh sh sh quiero saber*

8. Vamos a ver si la lluvia ya está aquí

*Vamos a ver... si la lluvia ya está aquí
La señora nube, le ha tapado el sol
La señora nube, le ha tapado el sol
Y el sol está contento
Y el sol está contento
Ji ji ji ji ji ji*

I.C. Canciones rutina: Despedida

9. Amiguito ya me voy/ Señorita ya me voy ¹⁴¹

*Amiguito, amiguito,
Ya me voy, ya me voy,
Digo hasta mañana,
Digo hasta mañana
Chau, chau, chau...*

11. Hasta mañana

*Hasta mañana
compañeritos
Hasta mañana
mi señorita
Hasta mañana
mis Jesucitos/mis preciositos
Y muy contentos
nos despedimos*

10. Hasta el lunes

*Hasta el lunes compañeros
Hasta el lunes, saloncito
Hasta el lunes profesora
Hasta el lunes amiguitos*

12. Llegó la hora de despedirnos

*Llegó la hora de despedirnos
Hasta mañana señorita
Hasta mañana amiguitos*

I.D. Canciones rutina: Días de la semana

13. Doña semana(v-1)

*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado, y domingo y se acabó*

13. Doña Semana (V-3)

*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado, y domingo al fin
Que nunca trabaja
Y es un bailarín*

13. Doña Semana (V-2)

*Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes sábado y domingo al fin
El que no baila, no es un bailarín
El que no baila, no es un bailarín*

13. Doña Semana (V-4)

*Doña semana tiene siete días
Doña semana tiene siete días
Lunes, martes, miércoles y jueves
Viernes, sábado y domingo al fin
Que nunca trabaja y es un saltarín*

¹⁴¹ Se sustituye la palabra amiguito por señorita.

14. La Semana

*Lunes antes de almorzar,
una niña fue a pasear
Pero no pudo pasear
Porque tenía que limpiar*

*Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba así, así
Así limpiaba que yo la vi¹⁴²*

15. Los días de la semana

*los días de la semana, siete días son
los días de la semana, siete días son
lunes, martes, miércoles y jueves,
viernes, sábado, y domingo al fin
siete días son, siete días son...*

I.E. Canciones rutina: Lonchera

16. El tacho de basura (v-1)

*El tacho de basura,
también quiere comer
Arroja los papeles,
la cáscara también
Sí, sí, sí, la cáscara también
Sí, sí, sí, la cáscara también*

16. El tachito de basura (V-3)

*El tachito de basura, también quiere comer
Echémosle papeles, y cáscaras también
Sí, sí, sí, y cáscaras también*

17. Mis alimentos (V-2)

*Mis alimentos, mis alimentos
Que ricos son
Tienen vitaminas, tienen proteínas,
Para crecer, robusto y sano
Y no quedarnos, como enanos*

19. Que ricos alimentos

*Que ricos alimentos
que mi mamita
Me mandó en la lonchera
Muy ricos son
Nutritivos son*

16. El tacho de basura (V-2)

*El tacho de basura también quiere comer,
Echémosle papeles y cáscaras también
-¡A botar! ¡a botar! La basura al basurero
Que botando la basura todo limpio quedará*

17. Los alimentos

*Los alimentos, Los alimentos
Que ricos son, Que ricos son,
Tienen vitaminas, tienen proteínas
Para crecer, robusto y sano
Y no quedarme, como un enano*

18. Mi lonchera

*Mi lonchera, voy a comer
Los ricos alimentos que traje hoy
Y comeré, sin ensuciar,
Para que la Miss, contenta esté*

20. Vamos a comer

*Vamos a comer, Vamos a comer,
Nuestros alimentos, vamos todos a comer
Yo quiero crecer y muy fuerte ser
Con los alimentos que voy a comer
Carbohidratos y proteínas*

¹⁴² Se sustituye Martes: saltar, saltaba; Miércoles: comprar, compraba; Jueves: bañarse, se bañaba; Sábado: tejer, tejía; Domingo: rezar, rezaba

*Y vamos a comer
Muy ricos son
Nutritivos son
Y vamos a comer*

*Aminoácidos y vitaminas
Tienen todos los alimentos
que voy a comer
yo no quiero estar enfermo
por eso yo me alimento
para estar siempre contento
yo solito voy a comer*

I.F. Canciones rutina: orden del aula

21. A guardar (v-1)

*A guardar, a guardar,
Todo, todo en su lugar*

21. A guardar (V-2)

*A guardar, a guardar,
Todos, todos a guardar
A guardar, a guardar,
cada cosa en su lugar*

21. A guardar (V-3)

*A guardar, A guardar,
Los juguetes, A guardar,
A guardar, A guardar,
Los juguetes, en su lugar*

22. Vamos a guardar

*Vamos a guardar
A guardar, a guardar
Cada cosa en su lugar*

23. Ya es hora de guardar

*Ya es hora, ya es hora
Ya es hora de guardar
Todo, todo en su sitio
Vamos, vamos a guardar
Ilari, lari lari E, O O O
Ilari, lari lari E, O O O
Ilari, lari lari E, O O O
Todo, todo en su sitio
Vamos todos a guardar*

I.G. Canciones rutina: religiosas

24. Demos gracias al Señor

*Demos gracias al Señor, demos gracias,
Demos gracias al Señor,
Demos gracias al Señor, demos gracias,
Demos gracias al Señor,
Por las mañanas, las aves cantan
las alabanzas, a Cristo salvador
Y tú hermano, por qué no cantas
las alabanzas a Cristo salvador.
Demos gracias al Señor, demos gracias,
Demos gracias al Señor,
Demos gracias al Señor, demos gracias,
Demos gracias al Señor*

25. El amor de Dios

*El amor de Dios es maravilloso
El amor de Dios es maravilloso
Grande es el amor de Dios
Tan alto que no puede ser
más alto que Él
Tan bajo que no puede ser
Más bajo que Él
Tan ancho que no puede ser
Más ancho que Él
¡Grande es el amor de Dios*

26. El granito de mostaza

*Si tuviera fe como un granito de mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo le diría a las montañas
¡muévanse, muévanse, muévanse!
Y las montañas se moverán,
se moverán, se moverán*

*Si tuviera fe como un granito de mostaza
uh, uh, uh, eso dice el Señor
yo les diría a mis niñitos
¡ámense, ámense, ámense!
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán
Y mis niñitos se amarán,
se amarán, se amarán*

28. Himno al Señor de los Milagros

*Señor de los Milagros a ti venimos en
procesión
Tus fieles devotos, a implorar, tu bendición
Faro que guía, da a nuestras almas
la fe, esperanza, la caridad,
tu amor divino nos ilumine,
nos haga dignos de tu bondad.*

*Con paso firme de buen cristiano
hagamos grande nuestro Perú,
y unidos todos como una fuerza
te suplicamos nos des tu luz.*

*Señor de los Milagros, a Tí venimos en
procesión
tus fieles devotos, a implorar tu
bendición.(bis)*

30. La creación del mundo

*En seis días hizo Dios toda la creación
En seis días hizo Dios toda la creación
Y el séptimo descansó
¡Uno!, creó la luz con alegría
por eso nos dio la noche y el día*

*¡Dos!, separó las aguas
luego el cielo claro y limpio como un espejo
¡tres!, hizo la tierra, hizo el mar
hizo los árboles que frutos nos dan*

27. El trece de mayo

*El 13 de mayo, la Virgen María
Bajó de los cielos a Cova de Iría
Ave, Ave, Ave María (Bis)
Los tres pastorcitos, la madre de Dios,
Les dio el misterio de su corazón
Ave, Ave, Ave María (Bis)*

29. Jesucito de mi vida

*Jesucito de mi vida
Eres niño como yo
Por eso te quiero tanto
Y te doy mi corazón,
Tómalo, tómalo
Tuyo es y mío no
Tómalo, tómalo
Tuyo es y mío no*

31. María tú eres mi madre

*María tú eres mi madre
María tú eres mi amor
María madre mía
Yo te doy mi corazón*

*¡cuatro!, hizo el sol, hizo la luna,
y las estrellas que nos alumbran*

*En seis días hizo Dios toda la creación
En seis días hizo Dios toda la creación
Y el séptimo descansó,
Y el séptimo descansó*

*¡Cinco!, llenó de peces todo el mar
Y las aves en el cielo para volar*

*En seis días hizo Dios toda la creación
En seis días hizo Dios toda la creación
Y el séptimo descansó, Y el séptimo descansó,*

*¡Seis!, de animales la tierra llenó
Y a su imagen el hombre creó
En seis días hizo Dios toda la creación
En seis días hizo Dios toda la creación
Y el séptimo descansó*

*¡Siete!, Dios feliz con su creación
En este día El descansó
En seis días hizo Dios toda la creación
En seis días hizo Dios toda la creación
Y el séptimo descansó*

32. Palomita blanca, Palomita azul

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

33. Santa Rosa

*Santa Rosa eres tú,
modelo del Perú
me llena de orgullo
la vida y ejemplo
dada con amor
Santa Rosa eres tú,
modelo del Perú
me llena de orgullo
la vida y ejemplo
dada con amor*

*te cantamos con orgullo
por la entrega a mis hermanos
y por todo lo que diste
con bondad*

*Por tener mucha pureza
Y por ser tan bondadosa
Santa Rosa era la amante del Señor*

34. Si Jesús te satisface

*Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas , da tres palmas
Un, dos, tres
Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas , da tres palmas
Un, dos, tres*

*Y mira al que está a tu lado
Y dale un cariñito
Y dile qué lindo eres*

*Si Jesús te satisface da tres palmas
da tres palmas, otra vez
Si Jesús te satisface da tres palmas
Un, dos tres*

*Y mira al que está a tu lado
Y toca su barriguita
Y dile qué lindo eres
Si Jesús te satisface da tres palmas*

36. Todos los niños cantando vamos

*Todos los niños cantando vamos
A ti María, madre de Dios
Madre del mundo, que ha traído
Mucha ternura podernos dar*

*El mundo entero hoy te aclama
Por tu pureza y tu bondad
Y desde el cielo hoy nos ofreces
Tu santa mano, tu bendición*

*Todos los niños cantando vamos
Con alegría y devoción
A ti María, mi madre mía
Que nos proteges de corazón
Que nos proteges con mucho amor*

35. Somos soldaditos del niño Jesús

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

37. Tú tienes un amigo que te ama

*Tú tienes un amigo que te ama
Te ama, te ama
Tú tienes un amigo que te ama
Su nombre ES JESÚS...!!!*

*Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor*

*Tenemos un amigo que nos ama
Nos ama, nos ama
Tenemos un amigo que nos ama
Su nombre es Jesús
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor
Y estará con nosotros
Trabajando en la viña del Señor*

I.H. Canciones rutina: saludo

38. Buenos días señorita llegué al jardín

*Buenos días señorita llegué al jardín
Aprenderé a estudiar
A cantar y a bailar
Vamos ya a cantar y a aplaudir*

**39. Cómo están, amigos? ¿Cómo están?
(v-1)**

*¿Cómo están, amigos?
¿Cómo están?
¡MUY BIEN!
Este es un saludo de amistad*

Sí, sí, sí a cantar y aplaudir
Gracias maestra por enseñarme muchas
cosas

39. ¿Cómo están los niños? (V-2)

¿Cómo están los niños cómo están?

¡MUY BIEN!

Este es un saludo de amistad

¡QUÉ BIEN!

Hacemos lo posible para ser buenos amigos

¿Cómo están los niños cómo están?

¡MUY BIEN!

41. Tarararán

Tarara ra, Tarara ra,

Tarara ra, Tarara ra,

Tarara ra,

¿Cómo están amiguitos?

¿Cómo están amiguitos?

Contentos les decimos

Con todo el corazón

¡Manos arriba!

¡Brazos cruzados!

¡Guarden sus sillas!

¡Párense al lado!

¡Qué bien!

hacemos lo posible por ser buenos niños

¿Cómo están, amigos ¿cómo está?

¡Muy Bien!!

40. Contentos y Felices

Contentos y felices llegamos al jardín

Y todos en coro cantamos así

Buenos días, buenos días

¡Qué lindas maestras!

Buenos días, buenos días

¡Qué lindos amiguitos!

Buenos días, buenos días

Mi bello jardín

Tra la lara la la

42. Tempranito me levanto

Tempranito me levanto

y saludo a mis papás

Tempranito me levanto

y saludo a mis papás

Buenos días mamacita,

buenos días papacito,

y a mis hermanos también

Muy contento y limpiecito,

yo me voy a mi jardín

Muy contento y limpiecito,

yo me voy a mi jardín

Y saludo con respeto

Buenos días directora,

buenos días profesoras

y a mis amigos también

II. Canciones regulación de conducta

43. El elefante Trompita

Yo tengo un elefante

que se llama Trompita

Que mueve sus orejas,

llamando a su mamita

Y su mamá le dice

¡portate bien! Trompita

Si no te voy a dar

un tas tas en la colita

44. La lechuza

La lechuza, la lechuza

Hace sh, hace sh

Todos calladitos, como la lechuza

Que hace sh, que hace sh

44. La lechuza (V-2)

La lechuza, la lechuza

Hace sh, hace sh

Todos calladitos, todos sentaditos

45. Llamemos al silencio

Llamemos al silencio

Llamemos al silencio

A escuchar, a escuchar

45. Llamemos al silencio (V-2)

*Llamemos al silencio,
Todos calladitos
Que vamos a escuchar*

46. Los niños van a cuidar los libros

*Los niños van a cuidar los libros
Los niños van a cuidar los libros
Trala lá, trala lá,
Trala lá, trala lá
Trala lá, trala lá,
van a cuidar los libros
Los niños van a agarrar los libros
con las manos limpias
La ra la la la la lala lala la la la.....*

*No debo
No debo pintar en los libros
La ra la la la la lala lala la la la..*

*Todos los niños deben
Los niños deben
ordenar los libros
Los niños deben
ordenar los libros
Trala lá, trala lá*

48. Silencio Sh

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

50. Todos calladitos

*Todos calladitos,
todos muy atentos
Con la boquita cerrada...*

Sh sh shhhh

45. Llamemos al silencio (V-3)

*Llamemos al silencio,
Todos ordenaditos
Para salir*

47. Silencio mucho silencio

*Silencio, mucho silencio
Que vamos a empezar*

49. Subo mi dedito

*Subo, subo, subo mi dedito
Baja, baja, baja despacito,
Llega, llega, llega
a mi boquita
SHHHH*

51. Todos dormiditos

*Todos, todos dormiditos
Para poder contar
El que no duerme
El que no duerme
No lo voy a contar*

51. Todos dormiditos (V-2)

*Todos dormiditos, todos dormiditos
Todos dormiditos, pa que se puedan ir
El que no duerme, el que no duerme
no se va a ir*

52. Todos en su sitio (V-2)

*Todos en su sitio, todos en su sitio
Bien ordenaditos que vamos a dormir,
que vamos a dormir*

53. Todos formaditos

*Todos formaditos,
todos formaditos
para (ir al baño)*

53. Todos formaditos (V-3)

*Todos formaditos,
Todos formaditos,
Los chicos adelante
Los grandes atrás*

54. Todos sentaditos (V-2)

*Todos sentaditos
Bracitos cruzados
Bracitos cruzados*

54. Todos sentaditos (V-4)

*Todos sentaditos,
todos en su sitio
bien ordenaditos
Que vamos a rezar*

55. Todos sentaditos para irse

*Todos sentaditos, Todos sentaditos,
todos sentaditos, Pa que se puedan ir
Si no están dormidos, si no están dormidos,
si no están dormidos, no se van a ir*

*Todos sentaditos, Todos sentaditos,
todos sentaditos, Pa que se puedan ir
Si no están dormidos, si no están dormidos,*

52. Todos en su sitio

*Todos en su sitio,
todos en su sitio
Todos en su sitio
Para trabajar*

52. Todos en su sitio (V-3)

*Todos en su sitio
Todos en su sitio
Que vamos (a leer)
Que vamos (a leer)*

53. Todos formaditos (V-2)

*Todos formaditos,
todos formaditos,
todos formaditos
que vamos a entrar*

54. Todos sentaditos

*Todos sentaditos
Todos sentaditos
Para trabajar*

54. Todos sentadito (V-3)

*Todos sentaditos, todos sentaditos
Bien ordenaditos
Que vamos a observar
Que vamos a observar*

54. Todos sentaditos (V-5)

*Todos sentaditos, todos sentaditos
Todos sentaditos, todos sentaditos
Todos sentaditos, todos sentaditos
Muy calladitos, que vamos a rezar
que vamos a rezar*

56. Tralalá todos calladitos

*Tralala la, trala lalá
Tralala la, trala lalá
Tralala la, trala lalá
Tralala la,*

*Todos muy calladitos
Vamos a trabajar
Todos los niñitos*

si no están dormidos, no se van a ir

En silencio estarán

57. Tres ositos melosos

*Tres ositos melosos
perdieron sus baberos
y llora por aquí
y llora por allá
no quieren comer más
vino mama osa
rebusca los cajones
y llora por aquí
y llora por allá
no quieren comer más
vino papa oso
les jaló de las orejas
y llora por aquí
y llora por allá
no quieren comer más
los tres ositos melosos
encontraron sus baberos
entre medias y zapatos
revueltos y melosos
aprendieron la lección
ahora ordenados son*

III, Seguimiento de consignas y captar atención

58. Arriba, abajo

*Arriba, Arriba, Arriba,
abajo, abajo, abajo,
adelante, adelante, adelante,
atrás, atrás, atrás*

*arriba, abajo, uno, dos y tres
Izquierda, derecha, cuatro, cinco, seis
El sol se levanta, un, dos, tres
Los pájaros cantan, cuatro, cinco, seis*

60. Distancia, Distancia

*Distancia, distancia, estiro mi bracito
¡Firmes! ¡Descanso! ¡Atención!*

59. Arriba las manos

*Arriba las manos,
De frente las manos,
A un lado las manos
Las guardo después
Las guardo después*

61. Llegó la hora

*Llegó la hora,
llegó la hora,
llegó la hora,
de vestirse,
todos solitos,
todos solitos,
todos solitos,
lo harán*

62. Manito derecha arriba

*Manito derecha arriba
Manito derecha arriba
Manito derecha arriba
Que vamos a rezar
Que vamos a rezar*

62. Levanto mi mano derecha (V-3)

*Levanto mi mano derecha,
Levanto mi mano derecha,
Levanto mi mano derecha,
Y doy una vuelta así...*

63. Cuando tengo ganas (V-2)

*Cuando tengo ganas de (sentarme)¹⁴⁴
Cuando tengo ganas de (sentarme)
Cuando tengo ganas de (sentarme)
No me quedo con las ganas de (sentarme)*

65. Un gusanito

*Un gusanito, va despacito
Va despacito, por el caminito*

66. Veo, Veo (V-2)

*Veo, veo
¿a quién veo?
¿Quién me ayudará?
-A entregar las gomas-*

62. Levanto mi brazo derecho (V-2)

*Levanto mi brazo derecho
Levanto mi brazo derecho
Levanto mi brazo derecho
Que vamos a rezar
Que vamos a rezar*

63. Si tú tienes muchas ganas (V-1)

*Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de
(sentarte)¹⁴³
No te quedes, no te quedes, con las ganas de
(sentarte)
Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de
(aplaudir)
No te quedes, no te quedes, con las ganas de
(aplaudir)
Si tú tienes, si tú tienes, muchas ganas de
(golpear la mesa)
No te quedes, no te quedes, con las ganas
de(golpear la mesa)*

64. Taco y punta

*Taco y punta, aplaudimos
Derecha, izquierda, un, dos tres
Arriba, abajo, taconeamos
Dentro, fuera, con los pies
Dame la mano y bailaremos
Una vuelta entera te darás
Ahora trabajaremos*

66. Veo, veo

*Veo, veo ¿a quién veo?
¿Qué niñito, (contará)?*

67. ¿Qué será lo que tengo aquí?

*Qué será?... ¿Qué será?...
¿Qué será?...lo que tengo aquí*

68. Palo, palito, palo

*Palo, palito palo, Palo palito si
Un niño se me ha perdido
Dicen que está aquí*

¹⁴³ Van cambiando acciones reír, gritar

¹⁴⁴ Alterna acciones: aplaudir, cortar

IV. Marchas

69. En la Batalla del Calentamiento

*En la batalla del calentamiento
Todo mi cuerpo se encuentra en movimiento
Soldados a la carga ¿con qué?
Con la (¡cabeza!!!)*

71. Marchando de frente

*Marchando de frente con paso marcial
van los soldaditos, con su general.
Ta la la tala la la la la
Adelante compañeros
adelante juventud
somos bravos soldaditos
el orgullo del Perú.*

72. Marcha soldado (V-2)

*Marcha soldado,
cabeza de papel
Si no marchas de frente
de frente al cuartel*

*Lava tus manos con agua y con jabón,
si no te las lavas, te vas al paredón*

72. Marcha soldado (V-4)

*Marcha soldado, cabeza de papel
Uno, dos, uno, dos
Marcha soldado, cabeza de papel
Uno, dos, uno, dos*

72. Marcha soldado (V-6)

*Marcha soldado
cabeza de papel
Si no marchas derecho
vas preso al cuartel*

70. Marcha de banderas

*Arriba, arriba, arriba el Perú
Y su enseña, gloriosa inmortal
Llevando en alto siempre
La bandera nacional
cual la llevaron con gloria y honor
héroes peruanos de invencible ardor
arriba, arriba siempre la bandera nacional*

72. Marcha soldado

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

72. Marcha Soldado (V-3)

*Marcha soldado cabeza de papel
Si no marchas de frente,
te mandan al cuartel...*

72. Marcha soldado (V-5)

*Marcha soldado cabeza de papel,
si no marchas derecho
derecho al cuartel*

73. Pasa, pasa el batallón

*Pasa, pasa,
pasa el batallón
Pom, pim pom
Soy el soldadito
que toca el tambor*

V. Identidad Nacional

74. Banderita

*Banderita, banderita,
banderita del Perú
Tus colores rojo y blanco
Rojo y blanco tuyos son*

75. El Perú tiene tres regiones

*El Perú tiene tres regiones
Que hermosa que es mi patria
Tiene la costa
Tiene la sierra
Tiene la selva peruana
Son las regiones de nuestro Perú
En la costa
Valles y lindas quebradas
Grandes nevados y cordilleras
Conforman nuestra sierra
En la selva amazónica, mucha vegetación
(Bis)
Son las regiones de nuestra patria
Nuestro bello Perú*

76. Himno Nacional del Perú

*Somos libres, seámoslo **siempre**
seámoslo **siempre**
Y antes **niegue**, sus **luces**,
sus **luces**, sus **luces**, el **sol**
Que faltemos al voto solemne
Que la patria al Eterno elevó
Que faltemos al voto solemne
Que la patria al Eterno elevó*

*En su cima los andes sostengan
La bandera o pendón bicolor
Que a los siglos anuncie el esfuerzo
Que ser libres. Que ser libres,
Que ser libres por siempre nos dio
Que ser libres por siempre nos dio*

*A su sombra vivamos tranquilos
Y al nacer por sus cumbres el sol
Recordemos el gran juramento
Que rendimos, que rendimos,
que rendimos al Dios de Jacob
que rendimos al Dios de Jacob,
al Dios de Jacob*

Somos libres...

77. Mi Perú

*Tengo el orgullo
de ser peruano y soy feliz
De haber nacido
en esta hermosa tierra del sol
donde el indómito inca prefiriendo morir
legó a su raza la gran herencia de su valor
Ricas montañas, hermosas tierras
Risueñas playas, es mi Perú
Fértiles tierras, cumbres nevadas,
Ríos, quebradas, es mi Perú*

78. Todos vuelven

*Todos vuelven a la tierra en que nacieron; al embrujo incomparable de su sol.
Todos vuelven al rincón donde vivieron, pero el tiempo del amor no vuelve más*

Bajo el árbol solitario del pasado, cuántas veces nos ponemos a soñar

todos vuelven al rincón donde vivieron, pero el tiempo del amor no vuelve más.

*El aire, que trae en sus manos la flor del pasado, su aroma de ayer,
nos dice muy quedo al oído su canto aprendido del atardecer;
nos dice, con voz misteriosa de nardo y de rosa, de luna y de miel,
que es santo el amor de la tierra, que triste es la ausencia que deja el ayer.
que es santo el amor de la tierra, que triste es la ausencia que deja el ayer.*

VI. Canciones de cuna

79. A dormir

*A dormir, a dormir
Mi ratoncita a dormir...*

80. Cuando mi pequeño

*Cuando mi pequeño cierra los ojitos
Cuando mi pequeño cierra los ojitos
Un lindo angelito vela sus sueñitos
Un lindo angelito vela sus sueñitos*

81. Duérmete mi niño adorado

*Duérmete mi niño
Mi niño adorado
Cierra tus ojitos
Y ponte a soñar*

*Duérmete mi niño
Mi niño querido
Cierra tus ojitos
Y ponte a soñar*

81. Duérmete mi niño adorado (V-2)

*Duérmete niñoito
Duérmete mi niño,
mi niño adorado*

*Duérmete mi niño,
yo te quiero tanto
Duérmete mi niño,
yo te adoro tanto*

82. Duérmete mi niño, duérmete mi sol

*Duérmete mi niño
Duérmete mi sol
Duérmete pedazos
De mi corazón*

83. Duerme mi niño te canta mamá

*Duerme mi niño
Te canta mamá
Canciones muy lindas
Que te gustarán
Mi niño precioso
se duerme así
cierra sus ojitos
y ponte a dormir*

84. Oh mi niño lindo

*Oh mi niño lindo
ya se va a dormir
cierra sus ojitos
y los vuelve a abrir*

VII. I. Aprendizajes específicos: Tipos de animales

85. Caracolito

*Caracolito, caracolito
Quien te hizo tan chiquitito
Si te escondes en la arena
el mar te va a llevar
Y pobre caracolito,
solito vas a quedar...*

86. El perro Bobby

*El perro Bobby
Se molestó
Porque le pisé la cola
Y le dolió
a la guau guau guau
a la guau guau guau
porque le pisé la cola y le dolió*

87. El tío Mac

*El tío Mac tenía una granja IA IA OOO
Y en esa granja criaba (ovejas) IA IA OOO
(¿cómo hacen las ovejas?)
(meee) por aquí,
(meee) por allá
Mee mee mee mee
El tío Mac tenía una granja IA IA OOO (Ay
no escuché)
El tío Mac tenía una granja IA IA OOO*

88. La gallina turuleca

*La gallina Turuleca
ha puesto un huevo,
ha puesto dos,
ha puesto tres.

La Gallina Turuleca
ha puesto cuatro,
ha puesto cinco,
ha puesto seis.

La Gallina Turuleca
ha puesto siete,
ha puesto ocho,
ha puesto nueve
Mira que aquí nacen los pollitos
que tú los verás paseaaaar*

89. La ronda de los animales

*Con todos mis amigos
Hacemos una ronda
Que me da mucha risa
Porque es toda redonda
La ronda, la ronda, de los animales
La ronda, la ronda que me gusta a mí
¿Cómo hace la vaca?
MUUUUUUU
La ronda, la ronda, de los animales
La ronda, la ronda que me gusta a mí
¿Cómo hace el perro?
¡Guau, guau, guau!
Moviendo la colita
¡guau, guau, guau!*

90. La vaca Rebeca

*Caminando por el campo una vaca me
encontré
Como no tenía nombre yo Rebeca la llamé
Oh Rebeca que linda que eres tú
Tienes unos ojos grandes y una boca que
hace Muuu
Tienes unos ojos grandes y una boca que
hace Muuu*

¿cómo hace el gato?
 ¡miau, miau, miau!
 Moviendo la colita
 ¡Miau, miau, miau!!
 La ronda, la ronda, de los animales
 La ronda, la ronda que me gusta a mí
 ¿Cómo hace el caballo?
 Jiiiiiiiiiiiiiiiiii
 Moviendo la colita
 Jiiiiiiiiiiiiiiiiii
 La ronda, la ronda, de los animales
 La ronda, la ronda que me gusta a mí
 ¿Cómo hace el elefante?
 Moviendo la colita....

91. Saltan, Saltan los conejitos

Saltan, saltan los conejitos
 Saltan, saltan en dos patitas
 Mueven, mueven, sus orejas largas
 Mueven, mueven, sus orejas largas
 Mueven, mueven, sus colitas mueven
 Mueven, mueven, sus colitas mueven

VII. Aprendizajes específicos: Naturaleza

92. Creciendo, creciendo

Creciendo, creciendo, con mucho vigor
 Yo me alimento, me alimento así
 La vaca muy linda, la leche me da a mí
 La gallina los huevos que me gustan más
 La abeja muy linda la miel me da a mí
 Para mi pancito y comer así
 La oveja de sierra la lana me da a mí
 Para mi chompita y abrigarme así
 El pez muy grandote el atún me da a mí
 Para mi comida y comer así Hmm! Hmmm!
 Hmmm!

93. De colores

De colores, de colores
 se visten los campos en la primavera
 De colores, de colores
 es el arco iris que vemos de afuera
 De colores, de colores
 es el arco iris que vemos lucir
 Y que vivan los grandes colores
 Los muchos colores, me gustan a mí
 Canta el gallo, canta el gallo, con el kirikiri
 La gallina, la gallina con el cara cara
 Los pollitos, los pollitos con el pío pa
 Y que vivan los grandes colores
 Los muchos colores, me gustan a mí

94. Estrellita dónde estás

Estrellita donde estás
 brilla, brilla, brilla, más
 en la noche tu estarás
 con la luna iluminar

95. Una semilla

Una semilla sembré en mi jardín (Bis)
 Enseguida dormidita se quedó (Bis)
 el agua, el aire y el sol lo alimentó (Bis)
 mi semillita tan linda engordó (Bis)

*Estrellita donde estás
En el cielo tú estás*

y mi dulce semillita terminó (bis)

*y su tallito muy verde apareció (Bis)
y sobre él sus hojitas se llenó (Bis)
crecieron y envejecieron las flores(bis)
y los frutos exquisitos los probé (bis)
las partes de nuestra planta cinco son (bis)
raíz, el tallo, la hoja, que regué (bis)
la flor el fruto exquisito cinco son(bis)
ahora todos unidos repetir (bis)
las partes de nuestra planta cinco son (bis)*

VII. Aprendizajes específicos: inglés

96. Boys and girls

*Boys and girls, Boys and girls
How many come?
La la la la la la
La la la la la la*

97. Colors, colors

*Green over here
Green over there
Colors, colors, colors
Green is everywhere
Orange over here
Orange over there
Orange, orange, orange
orange everywhere*

98. Everybody say hello

*Everybody say hello,
say hello, say hello
Everybody say hello,
say hello, to (nombre)*

99. Good bye to you

*Good bye to you
Good bye to yo
Good bye miss Jessie
Good bye to you*

100. How are you?

*How are you students?
How are you?
- FINE!*

101. Let's go walking

*Let's go walking,
Let's go walking,
Follow me, Follow me,
Working on the (circle)
Follow me, Follow me*

102. My flag

my Perú, Perú flag

My flag, my flag,

103. Old Mc Donald

*Old Mc Donald had a farm EA EA OH
And on his farm he had a dog EA EA OH
C.O (dice look at the animals! Venía acompañado
de su perro "DOG")
With a guau guau guau here*

104. Point, point, point

*Point, point, point to(mommy)
Point, point, point to (mommy)
Point, point, point to (mommy)*

*And a guau guau guau there
Guau, guau, guau is everywhere
Old Mc Donald had a farm EA EA OH
And on his farm he had a cat EA EA OH
Meau, meau, meau here
Meau, meau, meau there
Meau, meau, meau everywhere*

105. This is the way

*This is the way
we point to (red)
We point to (red)
We point to (red)
This is the way
we point to (red)
Point, point, point*

VIII. Sin sentido

106. Ilari lari lari

*Ilari lari lari eh, Oh Oh Oh
Ilari lari lari eh, Oh Oh Oh
Ilari lari lari eh, Oh Oh Oh*

107. Chu chu wa

*Chu chu wa
Chu chu wa
Chu chu wa wa wa*

108. Tra la lá

*Tra la la la, la la lá,
Trala laá, trala lá*

IX. Rondas y canciones infantiles tradicionales

109. Arroz con leche

*Arroz con leche me quiero casar
Con una señorita de Portugal...
Que sepa coser, que sepa limpiar
Que sepa abrir la puerta para jugar
Con esta sí, con esta no
Con esta señorita me caso yo*

110. Juguemos en el bosque

*Juguemos en el bosque
mientras que el lobo no está
¿lobo que estás haciendo?*

111. La muñeca de vestido azul

Tengo una muñeca de vestido azul

112. Un pericotito

*Un pericotito chiquito y bonito
Sacó su hociquito por un huequecito
Y el gato malvado apenas lo vio,
Le tiró un zarpazo y se lo comió
Le tiró un zarpazo y se lo comió
Lara la la la la ra la la la
Lara la la la la ra la la la*

113. Toma la sortija

*Toma la sortija que en tu mano está
Toma la sortija que en tu mano está
Toma la sortija, Toma la sortija,
Que en tu mano está*

X. Populares

114. Cumpleaños feliz

*Cumpleaños feliz, te deseamos a ti
Cumpleaños felices, te deseamos a ti*

116. Tu angelito soy yo

*Tu angelito soy yo oh oh
Tu angelito, cariñosito,
Tu angelito soy yo oh oh
Por eso ven, ven, ven
Ay yo no sé más por él
Por eso ven, ven, ven
Ay yo no sé más por él
Tu angelito soy yo, oh oh
Tu angelito, cariñosito
Tu angelito soy yo, oh oh
Tu angelito, cariñosito*

118. Jipijay

*Por qué perder las esperanzas
de volverse a ver
Por qué perder las esperanzas
de volverse a ver
No es más que un hasta luego
No es más que un breve adiós
Cantando el jai jai jipi jipi jai
(ininteligible...)
El color de la amistad...
No es más que un hasta luego
No es más que un breve adiós*

115. Esto se pone bueno

*Esto se pone bueno
esto se pone sabroso
A todos los invito
Porque al fondo hay sitio*

117. Los gorilas

*Manos hacia arriba,
manos hacia abajo
Como los gorilas
uh! Uh! Uh!*

119. Saca la mano

*Saca la mano,
saca los pies
y saca la cabeza
por si la quieres perder...*

120. Navidad, navidad

*Navidad, navidad
Blanca navidad
Tus nos encaminas
Rumbo a la ilusión
¡Hey!*

XI. Creadas por los niños

121. Batishake

*Batishake llegó
Un, dos, un, dos,
va a hacer fuego!!
Si un toro
se come el papel,
se come el horror
un cadete, un cadete
chanca a noventa
un dinosaurio,
se acerca a la laguna
un dinosaurio,
se mata
un dinosaurio
se mata con él
y muere
rompe la casa del mar
y las tortugas comienzan a matar
las tortugas, lo matan fuerte
Las tortugas y ahora no hay más
Con las tortugas
Un, dos, tres, cuatro, cinco
Seis, siete, ocho, nueve, diez!!!
Batishake! Batishake!*

122. Los cohetes

*Los cohetes son pocos
Asustados
Y no los tienes que temer
Sí, un poco asustados
No tienes que temer*

*Son muy divertidos
Pero reventan
solamente hacen, ruido para ti
solamente vamos
a mirarlos de cerca
solo tú, eres un
sólo tú. eres tú
para ver, para ver
con tus sentidos, sentidos
solo tú y yo
solamente tu y yo
tu y yo
vamos a mirarlos de cerca
solo para ti
nunca más vas a hacer
cuando, cuando, cuando
tú eres pequeño, no tienes que temer
todas las veces, que sale el cohete
no tienes que temerlos
para ti es dulce
solamente tienes una cosa que decir
mami tengo miedo
y tú no tienes que temer
¡miedo!, ¡miedo, miedo, miedo*

Anexo 7

Matriz de canciones, incidencia y frecuencia

Nombre de la Canción/ Aula	Observaciones tres años			Observaciones cuatro años			Observaciones cinco años A			Observaciones cinco años B			Nº veces	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		12
Número de observación														
1. A dormir					x								1	1
2. A guardar	x	x					x	x		x	x		6	6
3. Arriba, abajo											x		1	1
4. Arriba las manos										x			1	1
5. Arroz con leche				x									1	1
6. Banderita				xx									1	2
7. Batishake						x							1	1
8. Boys and girls			x	xx							x		3	4
9. Buenos días señorita llegué al jardín										x			1	1
10. Caracolito						x							1	1
11. Chu chu wa					xxxx								1	5
12. Colors, colors	xxx				x								1	3
13. ¿Cómo está el día hoy?								x	x	x	x	x	5	5
14. ¿Cómo están mis amiguitos/mis amigos/mis niños/amiguitos?		xx		x		x	x						4	5
15. Contentos y felices										x			1	1
16. Creciendo, creciendo								x					1	1
17. Cuando mi pequeño								x					1	1
18. Cuántos niños han venido?		x											1	1
19. Cumpleaños feliz					x								1	1
20. De colores								x	x				2	2
21. Demos gracias al Señor							x	x	x				3	3
22. Distancia, distancia											x		1	1
23. Doña semana	x	x		x	xx								4	5
24. Duerme mi niño te canta mamá								x					1	1
25. Duérmeme mi niño adorado							xx	x					2	3
26. Duérmeme mi niño, duerme mi sol								x	x				2	2
27. El amor de Dios				x	xxx	xx	x	x			x	x	7	10
28. El elefante Trompita			x										1	1
29. El granito de mostaza		x		x		xx				x	xx	x	6	08
30. El perro Bobby	x		x										2	2
31. El Perú tiene tres regiones										1			1	1
32. El tacho/tachito de basura	x	x		x	x		x	x	x				7	7
33. El tío Mc			x										1	1
34. El trece de mayo						x	x	x			x	x	5	5
35. En la batalla del calentamiento						x			x				2	2
36. Esto se pone bueno						x							1	1
37. Estrellita dónde estás									x				1	1
38. Everybody say hello	xx		x	xx							x		4	6
39. Good bye to you	x		x	x							x		4	4
40. Hasta el lunes												x	1	1
41. Hasta mañana								x	x				2	2
42. Himno al Señor de los Milagros									x				1	1
43. Himno Nacional		x		x		x				x			4	4

44.	How are you?	xxx		xx	x					x			4	8	
45.	Ilari, lari, lari			x									2	5	
46.	Jesucito de mi vida			xx	x								1	1	
47.	Jipi jipi Jipijay			xx							x		1	1	
48.	Juguemos en el bosque				1								1	1	
49.	La creación del mundo			x									1	1	
50.	La gallina turuleca			x				x					2	2	
51.	La lechuza				xx	x		x	x				4	7	
52.	La muñeca de vestido azul				xx								1	1	
53.	La ronda de los animales										x		1	1	
54.	La semana						x	x					2	2	
55.	La vaca Rebeca	x											1	1	
56.	Let's go walking										x		1	1	
57.	Llamemos al silencio			x	xx	xx		xx	x	x		x	7	10	
58.	Llegó la hora	x											1	1	
59.	Llegó la hora de despedirnos	x	x	x				x					4	4	
60.	Los alimentos/Mis alimentos	x	x		x	x	x				x		6	6	
61.	Los cohetes						x						1	1	
62.	Los días de la semana							x		x			2	2	
63.	Los gorilas						x						1	1	
64.	Los niños son muy limpios							x					1	1	
65.	Los niños van a cuidar los libros		x										1	1	
66.	Manito derecha arriba/bracito derecho/levanto mi brazo derecho/ mi mano	x	xx	x	xx	xx	xx	x	x		xx	x	xxx	11	19
67.	Marcha de banderas		x				x	x			x		4	4	
68.	Marchando de frente							x					1	1	
69.	Marcha soldado	x	x		xx	xx	x	x	x	xx	xx	x	10	14	
70.	María tú eres mi madre							x				x	2	2	
71.	Mi lonchera							x	x	x			3	3	
72.	Mi Perú				x								1	1	
73.	My flag				x								1	1	
74.	Navidad, navidad						x						1	1	
75.	Oh mi niño lindo									x			1	1	
76.	Old Mc Donald			xx									1	2	
77.	Palo, palito, palo					x	x						2	2	
78.	Palomita blanca, palomita azul					x	xxx				x		3	6	
79.	Pasa, pasa, el batallón							xx			x		2	3	
80.	Pin Pon				x						x		2	2	
81.	Point, point, point	x											1	1	
82.	¿Qué ricos alimentos!			x									1	1	
83.	¿Qué será? ¿Qué será?			xx				x	x				3	6	
84.	Saca la mano							x					1	1	
85.	Sal solcito				x	x	x	x	x				6	6	
86.	Saltan, saltan los conejitos			x									1	1	
87.	Santa Rosa										xx		1	2	
88.	Señorita/amiguito ya me voy				x		x						2	2	
89.	Silencio, mucho silencio				x					x			2	2	
90.	Silencio sh										x		1	1	
91.	Si Jesús te satisface	x							x				2	2	

92. Si tú tienes muchas ganas/cuando tengo ganas	xxx	xxx	x	x	xx	x					x	x	8	13
93. Somos soldaditos del Niño Jesús						x					x		2	2
94. Subo/sube mi dedito	x	x					x					x	4	4
95. Taco y punta											x		1	1
96. Tararán	x												1	1
97. Tempranito me levanto		x				x					x		3	3
98. This is the way	x		x	x							x		4	4
99. Todos calladitos							x						1	1
100. Todos dormiditos	xx												1	2
101. Todos en su sitio	x			x			x		x				4	4
102. Todos formaditos				x			xx						2	3
103. Todos los niños cantando vamos											x		1	1
104. Todos sentaditos	xx		xx	x		x	xxx	x	xx				7	12
105. Todos sentaditos para irse	xx												1	2
106. Todos vuelven										x			1	1
107. Toma la sortija						x							1	1
108. Tralalá						x							1	1
109. Tralalá todos calladitos			x										1	1
110. Tres ositos melosos	x												1	1
111. Tu angelito soy yo					xxx	x							1	4
112. Tú tienes un amigo que te ama								x					1	1
113. Un gusanito						x	x	x					3	3
114. Un pericotito				x									1	1
115. Una semilla									x				1	1
116. Vamos a comer										x		x	2	2
117. Vamos a guardar				x									1	1
118. Vamos a lavarnos			x	xx	x						xx		4	7
119. Vamos a ver si la lluvia ya está aquí											x		1	1
120. Ventanita				x	x								2	2
121. Veo, veo				xx	xxx	xx							3	7
122. Ya es hora de guardar				xx	x								2	3
TOTAL	24	16	22	37	22	29	27	25	21	22	19	11	275	22.9
Total con repeticiones	35	20	32	50	34	36	33	25	23	25	21	13	347	28.9

Anexo 09 Ficha de Matrícula



FICHA UNICA DE MATRÍCULA

Código del Estudiante									
Admisión	Código numérico de la institución Educativa (ver en reglamento)								Flag
N° de matrícula general, por la institución educativa									

(Este código es el único que usará durante su permanencia en el Sistema Educativo Nacional)

1 Datos Generales del Estudiante

1.1 Datos Personales

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre	Sexo		Estado Civil ⁽¹⁾	Nacimiento Registrado ⁽²⁾	
			H	M		S	N
							O

1.1.1 Desarrollo del estudiante

Fecha de Nacimiento	Día	Mes	Año	Lengua materna	
País				Segunda lengua	
Departamento				Número de hermanas	
Provincia				Religión	
Ciudad				Tipo de Discapacidad ⁽³⁾	D I DA D V D M C F
Documento de Identidad	D.N.I.	L.E.	C.E.	N° del Documento	

Nacimiento	Normal	Con operaciones
Observaciones		

(Obligatorio para nivel inicial)

Aspecto	Adaptación	Dist. G
Pacientel	Luz en la esfera	
	Se ve bien	
	Se ve mal	
Lenguaje	Control sus palabras	
	Habla sus primeras palabras	

1.1.2 Controles de salud del estudiante

Control de Peso - Talla					Otros controles				
Fecha			Peso	Talla	Observaciones	Fecha			Resultado
Día	Mes	Año				Día	Mes	Año	Tipo de Control

1.1.3 Estado de salud del estudiante

Enfermedades agudas		Vacunas		Alergias	
Edad aprox.	Enfermedad	Edad aprox.	Vacuna	Experiencias traumáticas	
				Tipo de sangre	

(Obligatorio para nivel inicial)

1.2 Datos del domicilio del estudiante

Año	Dirección	Lugar	Departamento	Provincia	Ciudad	Teléfono

1.3 Datos de los padres

Datos		Padre		Madre		
Apellido Paterno						
Apellido Materno						
Nombre						
Lugar de Nacimiento						
Vive	SI	NO	SI	NO		
Fecha de Nacimiento	Día	Mes	Año	Día	Mes	Año
Grado de Instrucción						
Ocupación						
Vive con el Estudiante	SI	NO	SI	NO		

1.4 Datos de la situación laboral de los estudiantes que trabajan

Año	Edad	Descripción del trabajo	Horas semanales de trabajo																

(1) Estado civil

(B) Soltero, (C) Casado, (V) Viudo, (D) Divorciado, (CV) Conviviente

(3) Tipo de Discapacidad

(DI) Discapacidad Intelectual, (DA) Discapacidad Auditiva, (DV) Discapacidad Visual, (DM) Discapacidad Motora, (OT) Otra

(2) Nacimiento Registrado

Si consta con partida de nacimiento o no ha sido inscrito en el registro civil

Anexo N°10

Resumen hoja de vida personal

Estimad@ colega:

El presente instrumento tiene como objetivo recoger información necesaria para el estudio de referencia. Mucho agradeceremos responda anónimamente con sinceridad.

Muchas gracias por su colaboración

1. DATOS GENERALES

Lugar de nacimiento:	Complete Distrito: Provincia: Departamento:
Distrito donde reside:	
Sexo	Femenino () Masculino ()
Estado Civil	Marque según corresponda: Soltera () Casada () Conviviente () Divorciada ()
Edad	Marque según corresponda: Menos de 20 () Entre 20 y 30 () Entre 31 y 40 () Entre 41 y 50 () Entre 51 y 60 () Más de 60 años ()
Cargo que actualmente desempeña en la IEI N° 63 Virgen de Lourdes	Marque según corresponda Auxiliar de Educación () Docente de aula () Directora () Otro () especifique:
Fecha de ingreso a la IEI N° 63:	(indique mes y año)

2. ¿Qué título profesional o técnico tiene usted? Marque todas las opciones que correspondan

- Título técnico ()
Profesor o Licenciado en Educación Inicial ()
Profesor o Licenciado en Educación Especial ()
Otro título (especifique) ()
Título profesional no docente (especifique) ()
No tiene título profesional, ni técnico ()

3. ¿En qué tipo de institución realizó sus estudios? Marque todas las que correspondan.

- Escuela Normal ()
Instituto Superior Pedagógico ()
Universidad ()
Otros (especifique) ()

4. POSGRADO – ESPECIALIZACIÓN (últimos 10 años)

4.1. ¿Está cursando actualmente algún postgrado o especialización? SÍ ()
NO ()

4.2. ¿Se encuentra participando en algún curso de capacitación o perfeccionamiento?

Marque todas las alternativas que correspondan.

- PRONAFCAP ()
PELA ()
Programas de Capacitación o perfeccionamiento organizador por ()
DREL ()
UGEL ()
La IEI N° 63 ()
Universidades públicas ()
Universidades privadas ()
Por ONG ()
Otras instituciones escolares ()
Empresas (editoriales u otras) ()
Otras (especifique) ()

Muchas gracias por su colaboración