

CANCIONES TRADICIONALES EN EL AULA DE INFANTIL: EN BUSCA DEL PATRIMONIO HEREDADO

Maravillas DÍAZ y Cristina ARRIAGA*

RESUMEN

El estudio analiza una muestra de 247 canciones del repertorio utilizado por las maestras y maestros de la etapa infantil de las provincias de Vizcaya, Castellón y la Comunidad de Cantabria. Asimismo obtiene información sobre la opinión de los docentes acerca de la importancia que conceden a las canciones tradicionales para la enseñanza / aprendizaje de la música y si éstas son consideradas parte importante del patrimonio musical. Los resultados hallados nos invitan a seguir profundizando sobre el grado de concienciación de los adultos, ya sean padres, madres, maestros o maestras, acerca de su responsabilidad en la conservación del patrimonio heredado en el campo de las canciones infantiles.

Palabras clave: Educación infantil, canciones tradicionales, patrimonio musical.

ABSTRACT

This research analyses 247 songs from the repertoire used by early childhood education's teachers from the provinces of Vizcaya and Castellón and the autonomous community of Cantabria. It also comprises teachers' opinions on the importance they address to the traditional songs in the teaching and learning of music. Furthermore, the study explores if teachers consider these songs as an important part of the musical heritage. The results obtained encourage us to continue deepening on the degree of awareness of adults, whether parents or teachers, in their responsibility for heritage conservation, particularly in children's songs.

Key words: Early childhood education, traditional songs, musical heritage.

* Universidad del País Vasco. <maravillas.diaz@ehu.es> <crisrina.arriaga@ehu.es>

Recibido: 17 de diciembre de 2012. *Aceptado:* 28 de enero de 2013.

En la escuela ¿qué es mejor?: ¿Cantar canciones populares o escuchar música clásica?

El compositor y pedagogo británico John Paynter¹ responde a la pregunta enunciada. Lo hace no sin antes destacar la importancia de dejar de lado discusiones poco significativas, como el interrogante formulado, para centrarse en la idea de escuela y definir la función específica de la música en el marco de un sistema educativo². Para Paynter parte del problema es que, en música, los caminos posibles son muchísimos y para desarrollar la comprensión musical del alumnado no debemos formularnos juicios de valor. Un currículo, nos dice, puede ser construido sobre la base del entusiasmo individual del educador pero esto conlleva al riesgo de centrar el atractivo del currículo en la “longitud de onda” del profesor. Por otra parte, a juicio de este destacado pedagogo, si dejamos a los estudiantes disfrutando con la música en la medida de sus posibilidades, renunciamos a nuestra responsabilidad educativa sin hacer ninguna contribución a su educación.

Por tanto, contribuir a la educación del alumnado es la clave. Ahora bien, el campo de acción del docente de música es muy amplio, cantar y escuchar pero también bailar, tocar y crear. Programar, en suma, la clase de música atendiendo a un currículo significativo, nos lleva a presentar diferentes actividades de forma adecuada y diferenciada, que facilite el progreso permanente de todos los estudiantes cualquiera que esta sea su edad, a fin de satisfacer sus necesidades individuales en el contexto del grupo.

Junto con este extenso campo de acción docente que hemos subrayado, nos encontramos con un amplio universo musical en el que poder expresarnos y que, en los momentos actuales, va desde los instrumentos musicales tradicionales: clásicos, étnicos..., a los recursos tecnológicos más sofisticados: Ipad, Tablet, Iphone..., Desde la música clásica atendiendo a sus diferentes géneros, a la música más variada: Rock, Rap, Hip-Hop, Reggaeton, Thecno, World Music, étnica..., como recoge Josep Martí:

Junto a aquellas músicas orgullosas de sus profundas raíces étnicas o de fidelidad aristocrática, se implantan las que han sido importadas por

¹ John Paynter (1932-2010) fue director del proyecto Música en el Currículo de la Escuela Secundaria durante 1973-1982 así como del *National Curriculum in Music* que alcanzó una gran repercusión. Sus textos, seminarios, cursos y conferencias internacionales forman parte esencial de la educación y formación musical de los educadores.

² El siguiente texto se recoge en el apartado “recensión de trabajos bibliográficos publicados en lengua extranjera” de la Revista Latinoamericana de Educación Musical Notas al margen del Pentagrama pp.3-5 por Chabela Martínez.

multinacionales o que son traídas a hurtadillas en patera. En la efímera obsolescencia de lo cotidiano, las modas dictan sus imperativos (...) Focos de atención todos ellos que exigen la mirada detallada y atenta del musicólogo. Los folklores musicales, las musicologías comparadas, las etnomusicologías han ido perdiendo paulatinamente los corsés con que nacieron y el (etno) musicólogo actual se pierde ya ante los inmensos retos y posibilidades que le ofrece el mundo moderno (1995).

Compartimos aquí la idea de Martí sobre esa mirada atenta que corresponde al (etno)musicólogo y la ampliamos para dirigirnos, asimismo, al profesorado de música y su implicación en posibles y diversas propuestas musicales de aprendizaje en el aula. A este respecto, Hormigos Ruiz (2008, p. 147) nos dice que juzgar el valor de los estilos musicales, refiriéndose a la denominada música clásica, culta, occidental, desde una perspectiva que cada vez queda más localizada, es cerrar los ojos a la comprensión de la música. Además, es importante recordar, como recoge Froehlich (2011, p.65), que los profesores enfrentan realidades sociales diferentes cuando trabajan con su propio mundo musical y el de su alumnado. *Parte del compromiso de este profesorado es trabajar productivamente con ambas realidades.*

De igual modo, al mismo tiempo de educar en la materia curricular, el profesorado, deberá actuar en el conjunto de la personalidad del alumnado. Mientras que las disciplinas de enseñanza se construyen principalmente alrededor de un corpus de conocimiento, nos dice Perrenoud (2012, p. 133), *las educaciones apuntan más abiertamente a un desarrollo del alumno como persona, sus actitudes, valores, competencias, ciertos componentes de su identidad, lo cual exige por supuesto conocimientos, pero no se reduce a ellos.* Como bien recoge Gardner (2011, p.242), siempre que los seres humanos se interesen por las cuestiones relativas a la verdad, la belleza y la bondad seguiremos dependiendo de la filosofía y de otros campos de orientación humanística:

Puede que algunos campos, como la neurociencia o la genética, sean más audibles; puede que otros como la psicología o la sociología sean menos dominantes; pero no espero que la naturaleza y el intercambio entre los principales participantes de las diversas disciplinas sean menos vigorosos en un futuro predecible.

Las palabras de Howard Gardner nos conducen al libro de Margret Greiner con el sugerente título *Profesora: ¿Cómo se escribe el futuro? El intento de una maestra de aportar paz y esperanza en un gran conflicto*; el

problema no es otro que el palestino israelita.³ La importancia de las artes en la educación y, por ende, en la educación musical como oportunidad para la integración, está siendo una de las cuestiones de mayor relevancia con las que se enfrenta el profesorado, y uno de los desafíos tanto sociales como educativos del siglo XXI. La educación musical y los proyectos musicales como puente de unión de culturas y sectores marginales como recoge Díaz (2011, p.301), contribuyen en gran medida a comprender y entender la diversidad y son decisivos ante situaciones de exclusión o discriminación por la influencia que estos ejercen en pequeños, jóvenes y adultos.

No en vano una de las competencias que el maestro de infantil debe adquirir al terminar sus estudios es *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos*⁴.

APRENDEMOS CON LA MÚSICA

Compartimos con Hargreaves (1998, p.236) que son muchos los teóricos que coinciden en afirmar que la enseñanza de la música debería abarcar mucho más que sólo aprendizaje de destrezas musicales específicas. En este sentido, Gardner destaca los objetivos siguientes:

la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música; la transmisión de la herencia cultural; la incentivación a la creatividad; la educación social; la provisión de recreación valiosa; la mejora de la salud física y mental; el desarrollo de capacidades intelectuales; etc.

De los amplios objetivos mencionados, la transmisión de la herencia cultural es el objetivo que ha impulsado este estudio, orientado a analizar y estudiar la presencia, salvaguarda y transmisión del patrimonio artístico y musical, y su transcendencia en el marco educativo formal⁵.

³ En este sentido, es interesante la lectura del capítulo que recoge en el libro de Edward W. Said *Música al límite: Tres décadas de ensayos y artículos musicales* de la ed. Debate. Bajo el título Daniel Barenboim tendiendo puentes a través de las fronteras culturales pp.343-350.

⁴ Los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de Grado que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, deberán cumplir, además de los requisitos que se establecen en el Anexo 1, (Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), los requisitos que recoge la orden ECI/3854/2007 de 27 de diciembre relativa a la verificación de los títulos universitarios oficiales: titulación Maestro en Educación Infantil.

⁵ El estudio se inscribe en el Proyecto I+D+i subvencionado por al Ministerio de Economía y Competitividad de España: "Música, danza y ritual en el encuentro iberoamericano. El patrimonio com-

HERENCIA CULTURAL: EL REPERTORIO TRADICIONAL INFANTIL

En base a este propósito partimos de los interrogantes siguientes: ¿Las canciones tradicionales en el aula de infantil son vistas por el profesorado como fuente de aprendizaje y conservación del patrimonio musical? Y, si esto es así, ¿qué canciones tradicionales enseñan a los niños y niñas?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se ha encuestado a un colectivo de maestros y maestras de diferentes contextos geográficos en España, cuya principal característica común radica en que estas personas ejercen su labor profesional y docente en el aula de infantil. Concretamente, han participado en el estudio profesionales de las comunidades autónomas de Cantabria, Comunidad Valenciana y País Vasco, que han dado respuesta a los interrogantes formulados acerca de si consideran las canciones tradicionales como una parte importante de nuestro patrimonio y si enseñan canciones tradicionales en su aula.

LA CANCIÓN PROTAGONISTA EN EL AULA DE MÚSICA

Desde las primeras décadas del siglo XX, músicos y pedagogos musicales destacaron la importancia de la canción tradicional como medio para fomentar el aprendizaje musical, considerando que estas canciones constituyen modelos que se fijan en la memoria y facilitan aprendizajes posteriores. En este sentido, destacan, desde los trabajos de Bártok y Kodály, Dalcroze y Orff, para quienes el conocimiento de la música tradicional llega a ser el pilar sobre el que fundamentan su sistema educativo musical, hasta los trabajos en España de (Giráldez y Pelegrín, 1996; Pelegrín, 1998; Díaz, 1999; Barrios, 2000). De acuerdo con estas autoras la canción tradicional es un elemento primordial en la educación porque es un medio de contacto directo con la propia cultura y su entorno y porque es un instrumento formativo que proporciona placeres en los diversos momentos de aprendizaje e interpretación

De igual modo, la canción está considerada como una de las formas más sencillas y espontáneas de hacer y comprender la música. La importancia de las canciones en la vida infantil, nos dice Malbrán (2010), no es necesario describirla. Basta con observar a niños y niñas de todas las edades en sus

partido y su trascendencia en la educación” Ref. HAR 2011-30164-CO3-03. Dicho Proyecto está coordinado por la Dra. Pilar Barrios, de la Universidad de Extremadura. El subproyecto en la Universidad del País Vasco corre a cargo de la Dra. Maravillas Díaz.

juegos cantados tanto colectivos como individuales. Akoschky (2000/2008) refuerza esta idea señalando que las canciones no requieren de elementos visuales, ni para su enseñanza ni para su reconocimiento; se basta por sí misma para desencadenar imágenes y emociones provocadas por su texto, ritmo y melodía, por su carácter y por el inmenso placer que produce el canto colectivo e individual.

Un claro ejemplo de enseñanza aprendizaje musical son las tonadillas y retahílas para jugar con el bebé durante los primeros meses de vida, ya que conjuga atención auditiva y expresión corporal, lográndose una importante comunicación entre el bebé y el adulto. Asimismo, las canciones provocan la participación activa e interesada de niños y niñas por lo que se debe crear una buena disposición de escucha, así como un conocimiento profundo de la canción a enseñar. Un adecuado repertorio de canciones para el aula de infantil podemos encontrarlo a través de los numerosos cancioneros tradicionales que proviene de diferentes contextos culturales así como en los también abundantes cancioneros creados especialmente para los niños y niñas.

Como sabemos, las canciones tradicionales carecen de autor y se han transmitido oralmente a lo largo de generaciones. Los arrullos y cantos de cuna, las coplas de nana con rimas, los romances y los diversos géneros melódicos que utilizaron estas y otras formas literarias, conforman un repertorio de indudable calidad, producto del filtro y la decantación de los tiempos. Su conocimiento requiere compenetración e identificación estilística; pero estas características no impiden el entusiasmo que provoca su transmisión y difusión⁶

Son numerosos los cancioneros tradicionales publicados y que recogen una gran riqueza musical. Ahora bien, esta abundancia no es impedimento para que estas publicaciones sigan en plena vigencia⁷ por ese afán de conservar y transmitir el patrimonio de niños y niñas y de quienes ya no lo son, pero que guardan en su memoria los cantos, bailes y juegos como fuente viva de tradición oral.

También son numerosos los cancioneros dedicados al aula de los más pequeños cuyo objetivo primordial es proveer de recursos al profesorado.

⁶ Akoschky, J.(2000) *Música en el Nivel Inicial en GCBA (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años; Niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires (Argentina)

⁷ A modo de ejemplo podemos citar el "Cancionero y formulario lúdico de tradición infantil en el Rebollar y otros lugares del occidente salmantino", publicado por Tecnosaga (2012), recoge y estudia las canciones y fórmulas de acompañamiento de juegos que, según las circunstancias, ejecutaban los niños y su entorno familiar.

Con esta idea se publican canciones que posibilitan un sin fin de actividades musicales. Son composiciones que tienen autoría y se basan, en general, en una sencilla estructura rítmica y ámbito melódico apropiado con textos breves, atractivos y sugerentes.

Muchas de estas canciones han calado de tal manera en el repertorio escolar que el profesorado en algunos de los casos las considera tradicionales, obviando la autoría de la canción. De acuerdo con Sánchez Ekiza (2007), el concepto de Tradición en el sentido de transmisión oral de generación en generación necesita hoy por hoy de un sistema de educación que no se da en la familia y que puede ser impulsado en las escuelas, aunque presenta algunas contradicciones y modelos simultáneos y en ocasiones se da una confusión entre lo tradicional y popular. Por tal motivo, en esta investigación también nos interesaba conocer si el profesorado de infantil sitúa en el mismo ámbito las canciones tradicionales de aquellas que no lo son.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio, se ha encuestado a un colectivo de maestros y maestras de diferentes contextos educativos que ejercen su actividad profesional en la etapa educativa de infantil⁸. A continuación, se explicitan los pasos concretos en el protocolo de la aplicación de dicho estudio.

Participantes

La muestra la han conformado un total de 46 docentes de edades comprendidas entre los 22 y los 60 años, la mayoría mujeres, procedentes de centros educativos de las comunidades autónomas de Cantabria (16 participantes), el País Vasco (16 participantes de centros de la provincia de Vizcaya) y la Comunidad Valenciana (13 participantes de centros de la provincia de Castellón). Las personas encuestadas son profesionales que desempeñan su actividad educativa en la etapa de Educación Infantil. Los participantes forman parte del colectivo docente de centros de educación primaria e infantil públicos, concertados y privados. Su experiencia en el ejercicio docente varía en un rango comprendido entre 1 y 36 años

⁸ En relación al estudio ver Cabedo, A. & Riaño, M^a. E., (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula: estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la Música* nº 58.

Tabla 1

PERFIL DE LOS PARTICIPANTES	
Sexo	91% Mujer
	9% Hombre
Edad	22-60 años
Etapas en la que ejerce la docencia	Educación Infantil
Experiencia docente	1-36 años
Centro educativo de trabajo	67% Centro público
	33% Centro concertado

Instrumento

Se ha utilizado un cuestionario en el que se recoge la opinión de los docentes acerca de la importancia que concede a las canciones tradicionales para la enseñanza / aprendizaje de la música, es decir, si estas canciones son consideradas parte importante del patrimonio musical. Asimismo, nos interesaba conocer la posible coincidencia o no de canciones transmitidas en las comunicadas objeto de estudio y si el repertorio de canciones tradicionales que enseñan están unidas a celebraciones del calendario. Otro dato de interés para los investigadores era conocer si en dicho repertorio incluían canciones de autor como tradicionales.

Los ítems a través de los cuales se recoge la información son de dos tipos: respuesta cerrada en donde se recogen datos cuantitativos en la que los encuestados especifican el grado de acuerdo a través de una escala Likert de 5 puntos y respuestas abiertas que nos ofrecen datos cualitativos posibilitándonos conocer el repertorio utilizado por las maestras y maestros.

Resultados

Se pone de manifiesto la valoración positiva que existe acerca de las canciones tradicionales como una fuente de recursos adecuada para enseñar y aprender música, ya que el 100% (71%+29%) está “bastante” o “muy de acuerdo” con esta afirmación y el 97% (64%+33%) considera que es una forma adecuada de establecer contacto con nuestras costumbres y antepasados (Gráficos 1 y 2).

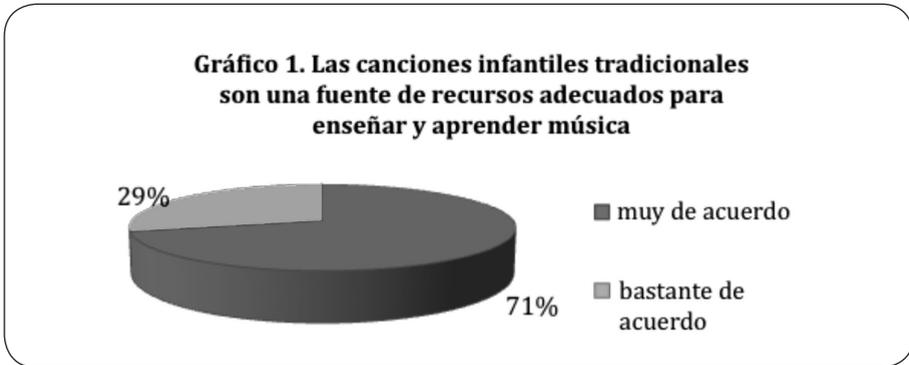


Gráfico 1. *Las canciones infantiles tradicionales son una fuente de recursos adecuados para enseñar y aprender música.*

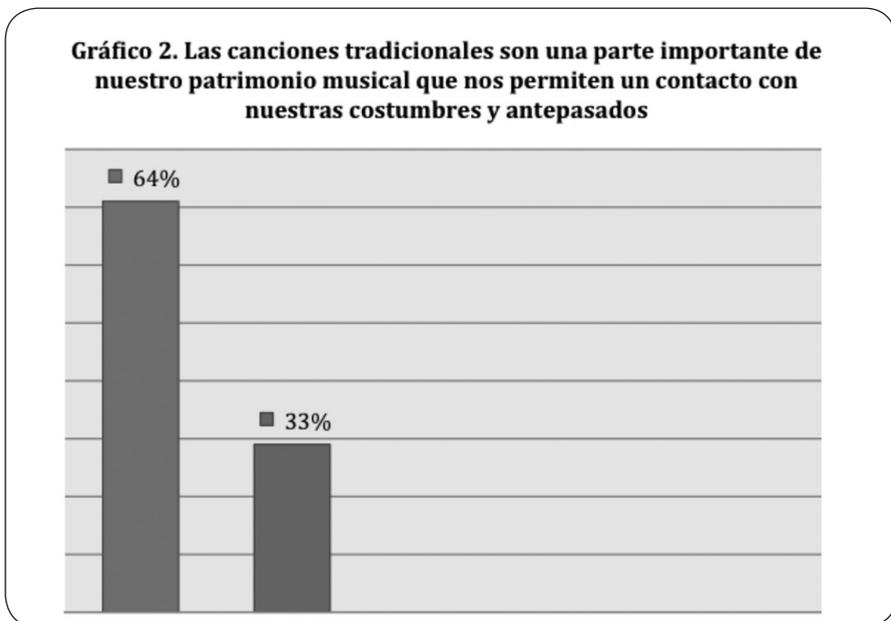


Gráfico 2. *Las canciones tradicionales son una parte importante de nuestro patrimonio musical que nos permiten contacto con nuestras costumbres y antepasados.*

En cuanto al repertorio de canciones nombrado por el profesorado de infantil nos encontramos con un total de 247 canciones repartidas de la siguiente forma: Vizcaya 94; Castellón 90 y Cantabria 64 canciones.

Con la intención de organizar la información recibida y poder dar a conocer las canciones de forma ordenada y sin repeticiones, dada las numerosas veces que eran nombradas por los distintos profesores de los centros objeto de estudio, hemos agrupado las canciones en: canciones tradicionales más cantadas en las tres Comunidades; canciones coincidentes; idioma en la que cantan las canciones; canciones unidas a celebraciones y por último, canciones que se cantan como repertorio tradicional y tienen autoría.

Como podemos observar en la tabla siguiente el repertorio de las canciones elegidas por los maestros y maestras de infantil no es muy extenso. Podemos afirmar que las canciones recogidas eran cantadas prácticamente por la mayoría del profesorado de los centros consultados siendo el de Vizcaya el más reiterativo.

Tabla 2. *Repertorio de canciones tradicionales usadas en el aula*

CANCIONES TRADICIONALES		
VIZCAYA	CASTELLÓN	CANTABRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Binbili bonbolo - Ikusi mendizaleak - Ixil ixilik dago - Aldapeko - Beti eskamak kentzen - Txalo Pintxalo - Behin joan nintzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Quisiera ser tan alta como la luna - Joan Petit - Els dies de la semana - Sol, solet - La castanyera - Los pollitos - La Panderola - El burro enfermo 	<ul style="list-style-type: none"> - Debajo un botón - El juego chirimbolo - Un elefante se balanceaba - La zapatilla por detrás - Pase mi sí

De igual modo, el repertorio elegido por el profesorado de Vizcaya se canta en euskera mientras que en Castellón y Cantabria vemos que cantan canciones en otras lenguas.

Tabla 3. *Idioma en el que se cantan las canciones*

IDIOMA EN QUE CANTAN LAS CANCIONES		
VIZCAYA	CASTELLÓN	CANTABRIA
EUSKERA	CASTELLANO VALENCIANO INGLÉS	CASTELLANO INGLÉS

Llama la atención que de los centros estudiados solo en Vizcaya se recogen canciones tradicionales unidas a celebraciones y una comunidad, Castellón, recoge una canción de Navidad⁹

Tabla 4. *Canciones tradicionales unidas a celebraciones*

CANCIONES TRADICIONALES UNIDAS A CELEBRACIONES		
VIZCAYA	CASTELLÓN	CANTABRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Olentzero, Mari Domingi, Hator, hator (tradicionales de Navidad) - Agate Deuna (canción de ronda, que antes era de cuestación y se acompaña con un palo o <i>makila</i>; actualmente gran número de centros escolares salen a la calle la víspera del 5 de febrero a cantar las coplas que rememoran la vida y martirio de Santa Águeda) - Inauterikoak: Artillero dale fuego (Tradicional de Carnaval) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pastoret, d'on vens? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguna

Asimismo, quisimos saber si algunas canciones del repertorio eran cantadas en más de una comunidad. Como se aprecia en la siguiente tabla son ocho las canciones tradicionales infantiles nombradas por el profesorado que se cantan en dos de las tres comunidades.

Tabla 5. *Canciones que se cantan en los centros de Cantabria y Castellón*

COINCIDENCIAS: CANCIONES QUE SE CANTAN EN LOS CENTROS DE CANTABRIA Y CASTELLÓN
Que llueva
La vaca lechera (tiene autoría)
Los pollitos
El señor Don gato
Tengo una muñeca vestida de azul
Debajo un botón
El corro de la patata
El patio de mi casa

⁹ La música de este villancico es popular y, con esta misma música, hay canciones tradicionales, como "El gegant del pi" que no son necesariamente de ninguna estación ni período.

En el análisis del repertorio pudimos constatar que el profesorado agrupa canciones de autor como tradicionales. Las canciones conocidas como “de los payasos de la tele” fueron las más nombradas por el profesorado de todos los centros consultados. Compartimos con Ansorena (2004) que la labor de los medios de difusión ha calado en el repertorio infantil de la mano de los espectáculos para niños y niñas protagonizados por los payasos en las distintas comunidades. En el caso del País Vasco, principalmente, esta labor didáctica ha intentado potenciar tanto la utilización del euskera como de un repertorio alegre, adecuado para la edad infantil.

Grabamos la canción Pintto Pintto en nuestro primer disco y enseguida se hizo famosa en toda Euskal Herria. Aunque parece una canción simple, tiene algo que agrada especialmente a los más pequeños. Igual el tono o la sencillez de las palabras, igual la imagen del perro Pintto. Para nosotros es como una bandera. La empezamos a cantar y recordamos a nuestro amigo el txistulari Emilio Txurruka Uriarte, de quien la aprendimos el 10 de agosto de 1975 en un concierto que dimos en Mallabia. Él la sabía de los tiempos de la mili, en Zaldibia, pero no sabía su origen. Aunque Emilio nos cantó un solo verso, la adecuamos y la completamos, y se hizo muy conocida a través de nuestro disco. Unos años después encontramos una melodía muy parecida en una danza infantil que se bailaba en el centro de Europa en el siglo XVIII.

Tabla 6. *Canciones que cantan como repertorio tradicional y tienen autoría*

CANCIONES DIFUNDIDAS POR LOS MEDIOS DE DIFUSIÓN Y/O ESPECTÁCULOS DE PAYASOS PARA NIÑOS Y NIÑAS		
VIZCAYA	CASTELLÓN	CANTABRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Pintto, pintto - Paristik Natorren* - Lotan nago 	<ul style="list-style-type: none"> - El auto de papá - La gallina Turuleta - Susanita 	<ul style="list-style-type: none"> - El auto de papá - La gallina Turuleta - Susanita

* El origen de la canción Paristik natorrenes es desconocido. Antiguamente se cantaba en muchos lugares de Europa en juegos de niños y se hizo bastante conocida en la zona de Provenza

Tabla 7. *Canciones que cantan como repertorio tradicional y tienen autoría*

CANCIONES DIDÁCTICAS QUE INCORPORAN LETRAS PARA IMPULSAR EL USO DEL IDIOMA (EUSKERA/VALENCIANO)		
VIZCAYA	CASTELLÓN	CANTABRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Ran roberran - Txori txiki bat - Eskutxo - John Brown 	<ul style="list-style-type: none"> - Quam anem a l'escola - Els dits de la mà 	

Discusión

Llevar al aula las canciones tradicionales infantiles supone mantener vivo el patrimonio artístico y cultural de nuestras sociedades. Molinari (2010, p. 122) basándose en diversos informes de observación sobre las actividades musicales en las aulas, realizados por estudiantes universitarios, señala que ante algunas de las propuestas de canciones infantiles “de moda” elegidas por el docente de infantil, muchos de los niños y niñas se “hartan” de corear con voces, muchas veces destempladas, aquello que escuchan en los medios. Afortunadamente, para esta educadora, *en algunos jardines se sigue cultivando la tradición patrimonial de danzas, cantos, rondas y juegos iberoamericanos.*

En este estudio, mostramos un profesorado que, independientemente de la edad y de su experiencia docente, valora las canciones tradicionales y acuerda que es una manera de salvaguardar el patrimonio artístico y musical. Asimismo, se pone de manifiesto, como recoge Akoschky (2000), que el cancionero infantil ha corrido diversa suerte en las últimas décadas y no ha podido mantenerse al margen de los medios masivos de comunicación, encargados de transmitir y difundir nuevos estilos, más vinculados al fenómeno audiovisual de gran consumo. Lo que en algunos de los casos, como hemos podido observar, ha llevado al profesorado a denominar como canciones tradicionales canciones provenientes de los medios de difusión.

Este trabajo nos ha motivado en gran medida para seguir profundizando sobre el grado de concienciación de los adultos, ya sean padres, madres, maestros o maestras, acerca de su responsabilidad en la conservación del patrimonio heredado en el campo de las canciones infantiles, lo que puede generar importantes aportes al medio educativo y cultural de nuestras Comunidades. Del mismo modo puede crear un cierto estado de alerta en padres, madres y/o tutores, acerca de la importancia de su rol en la conservación del patrimonio heredado¹⁰.

Debemos tener presente que la importancia de la conservación del patrimonio cultural, y por ende artístico, viene avalada por la UNESCO en sus Convenciones (1989/2003)¹¹, en donde se recogen la necesaria salvaguardia del Patrimonio Inmaterial que comprende *tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros*

¹⁰ El estudio se está llevando a cabo bajo la dirección de la Investigadora Silvia Malbrán de la Universidad de Buenos Aires en centros argentinos y españoles

¹¹ UNESCO (1989). Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular. Actas de la Conferencia General, 25ª Reunión. París: UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000840/084095so.pdf>>

UNESCO (2003) Convención para la Salvaguardia del patrimonio Inmaterial, París, 17 de octubre <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00003>>.

antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos. UNESCO considera el patrimonio cultural inmaterial como: *tradicional, contemporáneo y viviente a un mismo tiempo; integrador y representativo.* En relación al presente estudio nos parece oportuno destacar que la utilización de canciones tradicionales infantiles puede contribuir en gran medida a facilitar la integración de los niños y niñas inmigrantes, al brindársele la oportunidad de establecer contacto vivo con el patrimonio de la sociedad a la que se están incorporando.

Lo cierto es que los planes de estudio que han configurado la formación inicial de los maestros no han potenciado la enseñanza del patrimonio musical como entendemos debería de hacerse según lo expuesto en este artículo. En el trabajo de campo realizado por Oriol (2002, p. 86) en la Comunidad de Madrid, se detectó que sólo un tercio de las canciones que se enseñan a los escolares pertenecen al folclore madrileño, con distintos fines didácticos pero, sobre todo, como legado para conservar la cultura. Este planteamiento no se ve correspondido con las reseñas que los libros de texto hacen de las canciones tradicionales, en las que muchas veces se omite la procedencia, contexto geográfico o descripción histórica o cultural de la misma. Por otra parte de acuerdo con el estudio de este investigador casi la mitad de las canciones que se enseñan a los escolares son de nueva creación, que en un futuro, cuando se pierda el autor o autora que la compuso, pueden quedar incorporadas como si fueran tradicionales.

El presente texto era introducido con la siguiente pregunta *En la escuela ¿qué es mejor?: ¿Cantar canciones populares o escuchar música clásica?* A modo de cierre retomamos una de las significativas respuestas que John Paynter ofrecía ante el interrogante formulado: *en música, los caminos posibles son muchísimos y para desarrollar la comprensión musical del alumnado no debemos formularnos juicios de valor.* En el aula de infantil es tarea del docente proponer variedad de estilos musicales que despierten el interés de los más pequeños. El comportamiento musical es una necesidad evidente en los niños y niñas, sabemos que traen a la escuela experiencias sonoras y musicales muy valiosas. El profesorado debe propiciar estas experiencias y proporcionará al alumnado otras que le enriquezca y estimule a adentrarse en el lenguaje de la música. Las canciones tradicionales infantiles forman parte del patrimonio musical y cultural de sus respectivos pueblos por ello el conocimiento de este patrimonio les ayuda a prepararse y acceder al mundo de los adultos. En una entrevista realizada al prestigioso director de la orquesta Mariss Jansons¹² titular

¹² Verdú, D. (2013). "Un patrimonio de la música mundial" Entrevista a Mariss Jansons. Diario el País. 5 de febrero, de 2013.

de dos de las mejores orquestas del mundo *Concertgebouw* y *Bayerischen Rundfunks* finalizaba ésta remarcando que el espíritu debería estar más en armonía con lo material. *Nos falta esa armonía en el ser humano y eso se ve especialmente en los niños. En el jardín de infancia debería ya relacionarse con la música.*

REFERENCIAS

Akoschky, J. (2000). Música en el Nivel Inicial en GCBA (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años; Niños de 4 y 5 años. Buenos Aires (Argentina).

Akoschky, J. (2009). Las actividades musicales en Judith Akoschky, Pep Alsina, Maravillas Díaz y Andrea Giráldez *La música en la escuela infantil (0-6)* Barcelona: Graó, 39-100.

Ansorena, J.I. (2004). *Pailazoan eskuliburua*. Donostia: Elkar

Barrios, P. (2000). Una propuesta de investigación: la música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica. *Revista de la lista Electrónica de Música en la Educación*, 5.

Cabedo, A. & Riaño, M^a. E. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula: estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Revista Eufonía: Didáctica de la Música* n° 58 Barcelona: Graó.

Díaz, M. (1999). El valor educativo de la canción en los juegos infantiles. *Música, Arte y Proceso* n° 7, 59-69.

Díaz, M. (2011). Una educación musical por la diversidad y para la integración cultural. En Jean Vallès, Dolores Álvarez y Renè Rickenmann (ed.) *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria, 297-305.

Froehlich, H.C. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas*. Madrid: Paidós.

Giráldez Hayes, A. & Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Hormigos Ruiz, J. (2008). *Música y Sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*. Madrid: Fundación de Autor.

Malbrán, S. & García, E. (2010). Lenguaje musical y Didáctica: Tiempo y estructura métrica en María Elena Riaño y Maravillas Díaz *Fundamentos musicales y didácticos en educación Infantil*. Santander: Publican, 109-153

Martí, J. (1995). La idea de 'relevancia social' aplicada al estudio del fenómeno musical en *Trans Revista Transcultural de Música*. nº 1

Molinari, O. C. (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. Editorial Universidad de la Serena (Chile)

Oriol, N. (2002). Las enseñanzas del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía: Didáctica de la música* 25, pp. 67-88.

Pelegrín, A. (1996). Literatura de tradición oral. En Juan Mari Beltrán, Joaquín Díaz, Ana Pelegrín y Ángel Zamora *Folklore Musical Infantil*. Madrid: Akal, 17-59.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graò

Sánchez Ekiza, K (2007). Música y danza tradicional vascas en la época posmoderna. *Jentilbarantz*, 9, 345-353.