



Repertorios para infancias: un estudio sobre las implicancias musicales y político pedagógicas en la selección del repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes

Micaela Juan Baraybar ¹

Resumen

Este artículo analiza las implicancias musicales y político pedagógicas de la selección de repertorio para las clases de Música en el Jardín de Infantes en Argentina. A partir de la identificación de Representaciones Sociales que fundamentan el uso de producciones de la industria cultural en las clases de Música, se propone una escucha crítica de seis canciones pertenecientes a dos grupos contrastantes: el *mainstream*² y propuestas novedosas desde el *universo poético musical*³. El análisis aborda distintas dimensiones, con el propósito de visibilizar los estereotipos musicales que operan en ciertos repertorios y su incompatibilidad con los paradigmas de la educación artística vigentes. Desde la perspectiva de la educación musical praxial y en diálogo con la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación, se sostiene que la selección del repertorio constituye un acto de posicionamiento político pedagógico que incide directa

¹Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata -

micajuanbaraybar@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7976-3412>

²Este término se utiliza con frecuencia para hacer mención a discursos hegemónicos, de rápida circulación y consumo masivo en lo que respecta a producciones artístico-culturales.

³Utilizaremos este concepto para referirnos a propuestas musicales que ofrecen desde sus elementos compositivos “una relación dialéctica entre sus cualidades musicales y representaciones culturales identitarias” (Rome, 2019, p.66)



mente en la ampliación del universo simbólico y sonoro de los y las estudiantes.

Palabras clave: educación musical, repertorio, Nivel Inicial, industria cultural, estereotipos musicales.

Abstract

This article analyzes the musical and pedagogical-political implications of repertoire selection for Music classes in kindergarten settings in Argentina. Based on the identification of Social Representations that underpin the use of cultural industry productions in music classes, the study proposes a critical listening analysis of six songs belonging to two contrasting groups: the mainstream and the pedagogical-didactic universe. The analysis addresses different dimensions, in order to reveal the musical stereotypes that operate in certain repertoires and their incompatibility with contemporary paradigms of arts education. From the perspective of praxial music education and in dialogue with Resolution 111/10 of the Federal Council of Education, it is argued that repertoire selection constitutes an act of pedagogical-political positioning that directly influences the expansion of students' symbolic and sonic universe.

Keywords: music education, repertoire, early childhood education, cultural industry, musical stereotypes.

Introducción

Es sábado por la tarde, corre el año 2003 y yo, siendo una niña pampeana de seis años, me encuentro en la casa de mis abuelos paternos merendando mientras miro en la televisión a una mujer rubia y despampanante que canta *Chiqui pin pin pan, chiqui chiqui pan, chiqui pin pin pan, Panam* (Laura Carrizo, 2003). Si la situación hubiese sido la misma pero en presencia de mi madre, por ese entonces maestra de música en jardín de infantes, de fondo hubiese



sonado *Piojos y Piojitos*. Nuestra generación, la de quienes nacimos en la década del 90, oscilaba entre María Elena Walsh, Cantanillo, Caramelito Carrizo, Panam y Cantando en Amapola, entre otras propuestas. Desde allí podríamos analizar una división bastante clara con relación a las propuestas que ofrecían las músicas para infancias según su *funcionalidad*. Aquellas que circulaban en la televisión y que tenían un alcance más comercial, comenzaban a unificar su sonoridad en lo tímbrico, lo melódico, lo armónico, lo rítmico, entre otros elementos. Por su parte, las músicas pertenecientes a compositores y compositoras que provenían de un ámbito pedagógico, comienzan a arraigarse cada vez más a una sonoridad que explora en un sentido amplio la poética musical.

A través del concepto de *funcionalidad* pensaremos a las músicas en cuestión desde su contexto de producción. En tal sentido, como sostiene Coriún Aharonián (2011), nos referimos a:

modos de ser de las estructuras musicales que comunican desde el sentido de estructura social de la que surgen hasta la visión filosófica del mundo de sus hacedores, desde una interdependencia estrecha hasta una aparentemente inexistente, desde una ritualidad profunda hasta una mecanicidad ajena (p. 2).

Según Sandra Carli (2006) en la década del 90 las identidades infantiles se vieron afectadas por un proceso de homogeneización y heterogeneización sociocultural. “Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil” (p. 3). En este artículo nos proponemos analizar distintas producciones musicales que abonan a la mencionada homogeneización sociocultural. A partir



de ello, nos interesa particularmente pensar su nivel de pertinencia a la hora de seleccionar materiales para el trabajo en el Nivel Inicial.

Durante la primera década de los 2000 en Argentina se produjeron cambios de paradigma significativos con relación a la concepción de la educación artística en la escuela obligatoria. En el año 2006 se aprobó la actual Ley Nacional de Educación 26.206 que establece a la educación artística y, por ende, a la educación musical, como campo de conocimiento. En 2010 se promovió la Resolución 111/10, que reconoce al arte como un campo de conocimiento con aportes para la *formación ciudadana*, la *diversidad cultural* y *el mundo del trabajo* (Consejo Federal de Educación, 2010). Al mencionar las especificidades de la Educación Inicial, propone que el nuevo paradigma:

Constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural (p.18)

En el 2011 comienza a circular un paquete de productos audiovisuales con un fuerte anclaje en lo musical, llamado *La Granja de Zenón*. Se produce un pasaje de la figura de la mujer hipersexualizada a un producto audiovisual que se erige sobre la animación y elimina al factor humano de la ecuación. Ese cambio de paradigma se refleja con notoriedad, tanto en términos escénicos como en el aspecto musical, cuyas características pasarán a formar parte in



trínseca de este tipo de producciones hasta el presente. *La Granja de Zenón* es, sin embargo, solo un ejemplo: en Argentina existen incontables producciones de este estilo que combinan la animación digital de personajes entrañables con músicas de características similares. Desde aquí sostenemos que estas producciones se fabrican desde las lógicas estandarizadas de la industria cultural (Adorno y Horkheimer, 1947) con fines netamente comerciales, y se instalan a través de diversas representaciones sociales que aluden a sus implicancias cognitivas y emocionales para fundamentar su uso, distribución y consumo.

En el año 2025, el empresario Roberto Pumar, conocido por producir a Gilda y dueño del sello discográfico Leader Music - empresa que produce el contenido de El Reino Infantil - en el marco del desembarco de *La Granja de Zenón* en Miami, fue entrevistado por Noticias Telemundo. Ante la pregunta por las razones del éxito del producto, respondió:

La música es una de las cosas, porque el chico cuando se está desarrollando, a través de la música empieza a sentir la motricidad, empieza a sentir lo que es el ritmo, empieza a bailar, empieza a balbucear, a experimentar palabras que no habla. O sea, hay toda una conexión emocional realmente muy importante, más allá de, indudablemente, la personalidad de los personajes (Noticias Telemundo, 2025)

La afirmación de Pumar puede leerse desde la perspectiva de las representaciones sociales (Araya Umaña, 2002) en tanto estas se comprenden como construcciones que se originan en los procesos de comunicación y en el pensamiento social, y que configuran un modo específico de conocimiento: el sentido común. Este conocimiento cumple una función estructurante ya que determina la



manera en que los sujetos interpretan la realidad y organizan sus prácticas cotidianas. Consideramos factible este postulado, dado que las representaciones son sociales “en la medida en que crean una visión compartida de la realidad y un marco referencial común” (p. 31), posibilitando, entre otros procesos, el de las conversaciones cotidianas. Es posible que docentes y personas a cargo del cuidado y la educación de niños y niñas comprendan de este modo la riqueza de este tipo de repertorios y, en consecuencia, los utilicen con frecuencia en el desarrollo de su labor.

Desde aquí, nos interrogamos sobre la función de la educación artística y su compatibilidad con este tipo de productos, considerando las bases que sienta la ya mencionada Resolución 111/10, en donde se reconoce a las expresiones artísticas, provenientes tanto de contextos de producción populares como aquellas que emergen de la tradición clásica y repara en que las mismas:

se expresan en diversos circuitos, pero sin duda, son los medios de comunicación los que adoptan un rol fundamental en la cotidianeidad. Éstos, sin embargo, no son neutros y pueden tanto favorecer la construcción de valores esenciales - la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la democracia- como privilegiar los mensajes que tienden a la homogeneización y al pensamiento único (CFE, 2010, p.7).

No se trata de poner en tela de juicio la honestidad profesional de los y las docentes, pues comprendemos que su uso se vincula con la intención de otorgar significatividad, dado que es música relacionada al contexto familiar de los y las niñas. Sin embargo, consideramos que según todo lo expuesto, es necesario revisar qué aportes al proceso de enseñanza de saberes vinculados “al desarrollo de las capacidades espacio temporales y de abstracción para



la producción metafórica y poética, entre otras” (CFE, 2010, p.8) ofrecen los materiales musicales seleccionados para una clase.

En esta línea, tomaremos de referencia el modelo de Educación Musical Praxial, cuyo enfoque propone la enseñanza de la música situada al contexto de aprendizaje, transformando la experiencia musical en aprendizajes significativos a través de la resignificación de los saberes previos y la puesta en valor de los distintos modos de *musicar*⁴. Tal como afirma Silvia Carabetta (2011)

La enseñanza de la música en las escuelas debería enseñar a los alumnos a actuar con la música. Así, no existiría una sola forma de praxis musical; la música, dicen, sirve a una variedad de fines tan diversos como las personas que participan de experiencias musicales, con sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones (p. 5).

En este sentido, nos interesa particularmente detenernos en la selección de repertorio, comprendiendo que es una instancia crítica de posicionamiento político frente a lo que decidimos trabajar. Cuando seleccionamos materiales musicales para la sala, no sólo debemos atender a que elementos preponderantes de esa música resultan útiles para la enseñanza de un contenido en particular, sino que se vuelve fundamental analizar qué intenciones hay detrás de esa obra y qué universo poético-musical estoy ofreciendo a mis estudiantes al enseñar una canción.

⁴*Musicar* es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical (Small, 1997)



El repertorio en cuestión: dimensiones para una escucha crítica

Hasta aquí, hemos revisado cuales son aquellas representaciones sociales que podrían operar como fundamentación para la selección de ciertos materiales musicales para el trabajo en Nivel Inicial. Ahora corresponde preguntarnos, ¿Son pertinentes aquellos materiales? ¿Basta solamente con la cercanía al consumo cotidiano de los y las estudiantes? ¿Qué ofrecen en términos musicales y que dejen por fuera?

Poner el foco en el análisis musical, centrándonos en la búsqueda de materiales que amplíen el universo simbólico de los y las estudiantes y que trasciendan los estereotipos musicales que se ponen en juego en ciertos repertorios, es parte de la labor de aquel o aquella docente que busca implementar una educación musical desde la perspectiva praxial y llevar adelante su rol como educador de arte, desde los paradigmas que mencionamos anteriormente, planteados en la Resolución 111/10. Cuando hablamos de estereotipos musicales, nos referimos a aquellas composiciones fabricadas a partir de elementos comunes, que no hacen más que parecerse a otras tantas producciones elaboradas a partir de la misma premisa. En la búsqueda de lograr aquella cercanía que nos propone la utilización de repertorios ya conocidos por los y las niñas, podemos reproducir modelos que cargan con las representaciones ya mencionadas y otras vinculadas a la educación musical como refuerzo de otros campos de conocimiento. Tal como sostienen Berlinche y Ciafardo (2008)

Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos de todos los niveles. La actividad de los alumnos se limita a incorporar



modos estereotipados o mecánicos de producción e interpretación (p. 33)

En esta línea, podríamos aventurar que en aquella intención de ofrecer aprendizajes significativos, incurrimos en la reproducción de lógicas que subestiman la capacidad de apropiación, disfrute y comprensión musical que tienen los y las niñas a quienes enseñamos en el jardín.

Para comprender tácitamente a que nos referimos cuando hablamos de estereotipos musicales y subestimación de las capacidades perceptuales y musicales de nuestros y nuestras estudiantes, analizaremos tres materiales que seleccionamos por su frecuente utilización y posible vinculación con contenidos propuestos para la clase de Música. Esta selección emerge del seguimiento realizado durante los últimos tres años a estudiantes que cursan los profesorado de Música de la Facultad de Artes de la UNLP. Por otra parte, el aporte de informantes clave, tales como equipos directivos de Nivel Inicial y docentes en ejercicio, es fundamental para considerar que este tipo de materiales es utilizado con frecuencia en clases de Música. Por último, la inmediatez que imparte los modos de circulación de materiales musicales con elementos propios de la industria cultural facilita su acceso para quienes navegan por plataformas digitales de distribución musical.

Las dimensiones de análisis utilizadas se vinculan a parámetros musicales que nos permiten la comparación de varios materiales que presentan semejanzas y diferencias entre sus elementos. No obstante, es menester considerar que

En el caso de la música popular, es posible realizar un análisis estrictamente musical, pero será complejo desprenderlo de su trasfondo: el análisis arrastrará residuos de otras funcio



nes que impregnarán lo idealmente estético, funciones que volverán enredadas y escondidas, actuando como fuerzas que destacan la estructura de lo real y lo vuelven significativo” (Alvarado Vargas, 2016: 80).

Comenzaremos por revisar la la dimensión formal comprendiendo que:

Los criterios de agrupamiento o segmentación provienen del peso de los comportamientos estables y los cambios, sean estos grandes o pequeños. En términos estéticos responden a las nociones de equilibrio, contraste y diversidad y se manifiestan musicalmente en repeticiones, variaciones, transposiciones, etc. (Belinche y Larregle, 2006, p. 100)

Por otro lado, trabajaremos sobre la dimensión armónica, poniendo el foco en la utilización de los grados pilares de la tonalidad mayor como eje estructurante de la canción. En vinculación con ello, analizaremos la dimensión melódica de los materiales, para comprender la relación que establecen entre el acorde y las notas que recorre la melodía. Desde una perspectiva situada, como sostiene Gustavo Basso (2006) el estudio melódico-tonal “no podrá soslayar el análisis de las combinaciones de alturas tonales, de sus campos de acción y de las jerarquías relativas que ocupan en los diferentes sistemas musicales”. En la música popular, y más aún en la canción, la melodía adquiere un carácter preponderante: en términos texturales se constituye como figura. En ese sentido, consideramos fundamental hacer foco en los componentes que la construyen.

En suma a las dimensiones mencionadas, analizaremos los materiales desde su aspecto rítmico, comprendiendo a este como una *unidad de sentido* que involucra a la totalidad de la obra y que nos



permite pensarlo de forma cualitativa, trascendiendo el ordenamiento y la medición temporal de manera numérica y fragmentada. En palabras de Belinche y Larregle (2006) “En esta unidad, la sucesión o superposición de los acontecimientos, las relaciones que la percepción sitúa en el orden vertical u horizontal delimitan la organización” (p.80).

Parte de este análisis se centra en la textura, ya que si bien planteamos las dimensiones como categorías unitarias, nos interesa estudiar las relaciones que establecen entre sí. En este sentido, pensaremos en las configuraciones armónicas, melódicas, rítmicas y formales como líneas identitarias que conforman el todo de la canción. En conjunto al desglose de la textura, haremos mención a las características tímbricas que serán fundamentales para la forma en la que se ordene nuestra percepción.

Por último, nos centraremos en la dimensión poética de la obra, entendiendo a ésta como el resultado sonoro entre la letra y la música. En esta línea, hacemos hincapié en una perspectiva situada desde la canción popular latinoamericana. En tal sentido, las dimensiones de análisis terminan por construir ese universo poético - musical en su conjunto. De acuerdo a lo planteado por Santiago Romé (2019):

Podemos pensar entonces que, en alguna medida, el canto en tanto síntesis del cuerpo, la palabra y la música, materializa condensadamente aquello que en nuestra opinión caracteriza también al género musical: la relación dialéctica entre cualidades musicales y representaciones culturales identitarias (p. 66)

Buscaremos la presencia de metáforas y el desarrollo narrativo en conjunción con los sonidos instrumentales a partir de la pregunta ¿Cuál es el universo poético-musical de la canción? De este



modo, nos proponemos responder aquellas cuestiones iniciales, con relación a los estereotipos musicales y la factibilidad de ofrecer aprendizajes significativos a partir de su uso.

Comenzaremos por analizar tres materiales que fueron seleccionados por sus métricas en la plataforma YouTube Kids Argentina. Los principales productores de contenido musical infantil en español alcanzan audiencias de una magnitud excepcional en los entornos digitales. Al mes de junio de 2026, el canal de El Reino Infantil supera los 71 millones de suscriptores, mientras que El Payaso Plim Plim registra más de 34 millones y Luli Pampín más de 21 millones (YouTube, 2026). Estas cifras permiten dimensionar el alcance que poseen estas producciones dentro del consumo cultural de las infancias, lo que los convierte en un objeto de estudio relevante para analizar las concepciones musicales y pedagógicas que vehiculizan. En este sentido, es menester mencionar que el corpus está conformado por versiones específicas de canciones publicadas en YouTube por los canales seleccionados. En consecuencia, el análisis se realiza sobre dichas versiones audiovisuales, entendidas como objetos culturales particulares, y no sobre las obras musicales en abstracto.

Luego, tomaremos como referencia tres materiales que, en sus elementos constitutivos contrastan con los primeros. Por su parte, estos circulan por plataformas digitales, aunque tienen un fuerte anclaje en la ejecución en vivo. A diferencia de los anteriores, y pese a ser contemporáneos a ellos, se proponen volver a lo acústico y analógico, tanto desde su producción musical como desde el montaje escénico.

En síntesis, las seis producciones a las que aquí haremos mención, son Argentinas. Teniendo en cuenta este aspecto y las dimensiones de análisis desarrolladas anteriormente, comenzaremos por analizar “Abejita Chiquitita”, del canal El Payaso Plim Plim (2023),



continuando por “La Vaca Lola” de El Reino Infantil (2014) y culminando este apartado con “Camino por la Selva” del canal Luli Pampin (2020).

“Abejita Chiquitita” (El Payaso Plim Plim, 2023)

La canción presenta una estructura formal basada en la alternancia de dos secciones principales (A–B), organizadas mediante procedimientos reiterativos que vuelven previsible al discurso musical. El desarrollo formal se sostiene sobre una lógica de repetición constante, donde las variaciones introducidas resultan mínimas y no alteran significativamente la percepción global de estabilidad. En este sentido, la estructura privilegia la identificación inmediata de las secciones y la rápida apropiación auditiva, rasgo frecuente en este tipo de repertorios.

En el plano armónico, la canción se construye a partir de una sucesión extremadamente acotada de funciones tonales. Tanto la sección A como la sección B recurren a progresiones previsibles y de resolución permanente, sin modulaciones ni desvíos que introduzcan tensión o ambigüedad. La estabilidad armónica resultante configura un entorno sonoro homogéneo, donde el movimiento entre acordes funciona más como sostén mecánico de la estructura que como elemento expresivo. Esta organización refuerza una escucha basada en la familiaridad y la reiteración, reduciendo la posibilidad de sorpresa o contraste.

En su dimensión rítmica, la canción mantiene una regularidad constante de principio a fin. Las ejecuciones instrumentales alternan entre acentos, pulsos y divisiones sin incorporar síncopas ni desplazamientos métricos que alteren la estabilidad temporal. Si bien aparecen algunas subdivisiones, estas no producen tensiones perceptibles sino que funcionan dentro de una lógica general de



ordenamiento métrico altamente estable. La melodía, por su parte, se organiza principalmente sobre notas pertenecientes a la tríada tonal, con escasas notas de paso y un movimiento que evita su desarrollo más allá de lo esperable. De este modo, tanto el comportamiento rítmico como el melódico convergen en la construcción de un discurso sonoro de circulación inmediata y rápido aprendizaje debido a su simplicidad perceptiva.

Los procedimientos compositivos predominantes son los de adhesión y sustracción. Sobre la melodía principal ejecutada por la voz se incorporan líneas instrumentales complementarias que no desarrollan autonomía, sino que refuerzan y duplican el material ya presentado. El contraste textural más evidente se produce en la sección B, donde aumenta la densidad cronométrica de las melodías acompañantes. Posteriormente, al regresar a la sección A, se incorpora una segunda voz realizando terceras paralelas, procedimiento frecuente en músicas de circulación masiva orientadas a reforzar la direccionalidad tonal y la sensación de plenitud sonora sin introducir complejidad contrapuntística.

La dimensión poética resulta particularmente significativa en relación con la construcción de la infancia que propone la canción. La utilización reiterada de diminutivos, tanto en el título como en el texto, se articula con un modo de emisión vocal que simula una voz infantil mediante recursos de pronunciación y una tímbrica añorada. Esta operación no sólo tematiza la infancia, sino que performativamente la reproduce desde un posicionamiento claro. A su vez, la letra carece de desarrollo metafórico, transformaciones narrativas o desplazamientos semánticos: las secciones A y B presentan textos fijos, reiterados sin modificaciones a lo largo de toda la canción. En este marco, el componente verbal pareciera ocupar un lugar accesorio frente a otros elementos del dispositivo, funcio



nando más como superficie sonora reconocible que como espacio de elaboración poética o narrativa.

En términos tímbricos, la canción se apoya casi exclusivamente en sonoridades digitales estandarizadas, asociadas culturalmente a repertorios destinados a bebés y primeras infancias. Instrumentos como el metalofón, líneas de bajo con timbres que remiten artificialmente a instrumentos de viento y percusiones de escasa variabilidad configuran una paleta sonora homogénea y de baja riqueza espectral. La digitalidad de los sonidos no busca emular instrumentos acústicos, sino que se presenta explícitamente como artificio, reforzando una estética sonora simplificada y altamente reconocible. De este modo, la dimensión tímbrica participa también en la construcción de un universo auditivo caracterizado por la previsibilidad, la uniformidad y la reducción de contrastes.

En suma, los distintos elementos de este material nos permiten comprender la visión adultocéntrica sobre la que se constituye, en el sentido en que marca un modo de hablar, pensar y comprender el mundo desde la subjetividad de la infancia, sin desarrollo, sin complejidad, sin imprevisibilidad.

“La vaca Lola” (El Reino Infantil, 2014)

Este material presenta una estructura formal extremadamente reducida, organizada a partir de la alternancia entre una única sección principal y breves interludios instrumentales que repiten la configuración armónica, melódica y rítmica de la estrofa. Esta economía de materiales se articula con una lógica reiterativa que atravesara la totalidad de la pieza, donde la ausencia de contrastes formales significativos favorece una escucha inmediata y altamente previsible. La organización general de la canción no propone desa



rollo ni transformación del material, sino la repetición constante de un mismo núcleo sonoro y textual.

En el plano armónico, la obra se sostiene exclusivamente sobre la alternancia entre dos acordes, primero y quinto grado de la tonalidad mayor, recurso que refuerza la estabilidad tonal y la ausencia de tensión. De este modo, la armonía funciona como soporte estático de la repetición, configurando un entorno sonoro homogéneo y de rápida identificación perceptiva.

Rítmicamente, la canción mantiene una regularidad constante de principio a fin. Las ejecuciones instrumentales pueden dividirse en dos grandes grupos: por un lado, los instrumentos melódico-armónicos, que trabajan predominantemente sobre el acento y el pulso mediante sonidos largos y sostenidos; por otro, la percusión, que introduce leves variaciones a partir del uso del contratiempo. Sin embargo, estas diferencias no llegan a producir desplazamientos rítmicos significativos, sino que permanecen subordinadas a una lógica métrica estable y reiterativa. La melodía presenta características muy similares al ejemplo anterior. Sin embargo, uno de sus aspectos más singulares es su comienzo acéfalo, rasgo que introduce una leve sensación de suspensión inicial. Luego de ese ingreso, la línea melódica se desarrolla mediante el uso reiterado de negras, corcheas y semicorcheas organizadas de forma regular, sin sínkopas ni corrimientos métricos que alteren la percepción del pulso. La repetición de estas células rítmicas y melódicas contribuye a consolidar una experiencia auditiva basada en la previsibilidad y la rápida memorización, aspecto que posiblemente influya en la selección de este material.

En relación con la dimensión poética, la letra presenta un grado mínimo de elaboración discursiva. En este punto, se economizan los recursos respecto al ejemplo anterior. El principal procedimiento identificable es la utilización de la rima entre las palabras *Lola* y



cola, recurso que pareciera constituir el núcleo organizador del texto. Más allá de esta asociación fonética, la canción no desarrolla metáforas, narraciones ni transformaciones semánticas. El componente verbal adquiere un carácter eminentemente funcional, subordinado a la repetición sonora y a la identificación inmediata. Por su parte, la música refuerza el estereotipo *country* que propone la estética de la canción, la temática y el contexto en el que se desarrolla, ya que pertenece al mundo sonoro de *La Granja de Zenón*. Este aspecto se refuerza en la dimensión tímbrica, donde predomina la utilización de sonidos reconocibles, configurando un universo sonoro asociado culturalmente al género mencionado.

Desde el punto de vista textural, la canción tampoco presenta transformaciones significativas. La principal variación consiste en la alternancia de la figura entre la voz, durante la sección principal, y un banjo en los interludios instrumentales. El fondo permanece invariable a lo largo de toda la obra, manteniendo las mismas características rítmicas y tímbricas. La textura resultante es compacta y homogénea: los sonidos largos, las tímbricas similares entre sí y la ausencia de elementos que busquen sobresalir individualmente producen un entramado sonoro uniforme y de escaso contraste interno.

En conjunto, la canción construye una experiencia estética basada en la repetición, la estabilidad y la reducción de variabilidad sonora, donde cada uno de los elementos musicales converge en la producción de un discurso de inmediata accesibilidad, contribuyendo a una mirada reduccionista sobre la infancia y sus capacidades perceptuales.



“Camino por la selva” (Luli Pampin, 2020)

La canción presenta una estructura formal bipartita claramente delimitada en dos secciones contrastantes (A–B).. Esta configuración formal, no introduce desarrollos temáticos ni procesos de transformación del material, sino que privilegia la alternancia y la reiteración como principios estructurantes del discurso musical. Para lograrlo, trabaja con una clara intencionalidad: el contraste sonoro entre una sección y otra. A priori, este factor pareciera ser el ordenador para la composición de las demás dimensiones. Este rasgo nos permite distinguirla de las canciones analizadas anteriormente.

En el plano armónico, la sección A se organiza a partir de una sonoridad centrada en do menor, mientras que la sección B desplaza el centro hacia el relativo mayor y articulando sobre una progresión de primero, cuarto y quinto mayor. Este movimiento no implica una modulación elaborada en términos funcionales tradicionales, sino más bien un cambio de centro de gravedad armónico que refuerza la oposición formal entre secciones. La armonía, en ambos casos, se mantiene dentro de un espectro diatónico ampliado, con recursos de dominante que refuerzan la estabilidad de cada entorno tonal sin generar inestabilidades prolongadas.

En el plano melódico, la obra presenta uno de sus aspectos más significativos en términos de construcción discursiva. La sección A se articula sobre un material que puede pensarse en relación con una escala pentatónica menor a la cual se incorpora la cuarta aumentada como elemento de color característico, generando un espacio sonoro que puede vincularse con la lógica del blues. Esta incorporación introduce un grado de tensión interválica que contrasta con la estabilidad de las estructuras estudiadas hasta el momento. En la sección B, en cambio, el centro tonal se desplaza hacia el



relativo mayor, y el material melódico se organiza en torno a la escala jónica, produciendo un perfil más estable y diatónico. El contraste formal se refuerza mediante la alternancia entre gestos melódicos de mayor duración en una sección y sonidos cortos en la otra. Una vez expuestos ambos materiales, la estructura se repite sin modificaciones hasta el final de la pieza.

El diseño rítmico contribuye de manera directa a la delimitación formal, reforzando la percepción de las dos secciones contrastantes a partir de pequeñas variaciones en la articulación del tempo. Sin embargo, en ambos casos predomina una lógica de encastre directo sobre el pulso, sin presencia de sínkopas, desplazamientos acentuales o estrategias de desestabilización métrica. El resultado es una superficie rítmica homogénea, orientada a la claridad perceptiva y a la estabilidad del pulso.

Desde el punto de vista textural, también se refuerza el contraste formal. En la sección A se percibe una textura de carácter más percusivo, con elementos de mayor densidad rítmica y ataques más breves, que configuran un entorno sonoro más articulado y fragmentado. En la sección B, en cambio, la textura se vuelve más melódica y sostenida, con un predominio de sonoridades digitales que expanden el campo armónico y refuerzan la sensación de continuidad. La presencia de materiales acústicos o analógicos se reduce prácticamente a la voz, lo cual sugiere una estética de producción fuertemente mediada por recursos digitales, coherente con las lógicas de circulación de este tipo de repertorios.

En relación con la dimensión poética, la letra presenta un alto grado de reiteración estructural, donde la única variable significativa es la sucesión de animales mencionados a lo largo del recorrido narrativo. No se observan procedimientos metafóricos, ni desarrollos narrativos significativos. El texto funciona, en este sentido, como un soporte enumerativo que acompaña la organización mu



sical, reforzando la lógica de repetición y acumulación que caracteriza al conjunto de la obra. Desde el punto de vista sonoro, al igual que los ejemplos anteriores, se refuerza el estereotipo de lo que se está contando, a través de la utilización de tímbricas específicas que remiten a un paisaje selvático.

Este material nos presenta un desarrollo que podría pensarse por fuera de los estereotipos musicales que venimos trabajando, en el sentido en que se anima a jugar con otras sonoridades que amplían el rango de lo esperado. Sin embargo, su utilización frecuente se vincula con la sonorización de animales y/o con el cambio temporal que sucede entre sección y sección. En esta línea, en el universo sonoro que compone la música para infancias, hay propuestas que invitan a trascender la simplicidad con la que se constituye cada configuración desde una perspectiva reduccionista. A continuación, analizaremos brevemente tres ejemplos que podrían servirnos para contrastar con los trabajados hasta aquí.

¿Dónde radica la riqueza del universo poético-musical?

Los materiales seleccionados a continuación son composiciones realizadas por docentes de música con una amplia trayectoria en la producción musical para las infancias en clave pedagógica. Más allá de las canciones a las que haremos mención, podemos encontrar en toda su discografía un vínculo directo con los géneros populares latinoamericanos desde las distintas dimensiones de análisis. En tal sentido, consideramos relevante el universo poético musical que de ellos desprende. Por otra parte, las producciones musicales de Magdalena Fleitas, Mariana Baggio y el Dúo Karma resultan novedosas en relación con lo que proponen los materiales curriculares para el Nivel Inicial. Tal como enuncia el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2022), entre los propósitos



para la educación musical encontramos “Facilitar un repertorio rico y variado de canciones para las infancias, planteando una adecuada selección que comprenda las culturas de pertenencia o locales, hasta la cultura global que integra, lo regional, lo nacional, lo latinoamericano como instancias intermedia” (p. 313). Así mismo dispone que es fundamental “crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo” (p. 313). Estas producciones, se configuran como músicas que, si bien no destacan por su alcance masivo, son de fácil acceso en las mismas plataformas digitales en las que se encuentran alojados los materiales antes analizados.

En suma, y como hemos mencionado anteriormente, las producciones musicales de dichos compositores y compositoras tienen un fuerte anclaje en su presentación en vivo. En su puesta escénica, destaca la búsqueda constante del *juego* como elemento preponderante. En una entrevista brindada a Unidiversidad, Xóchitl Galán (2025), integrante y fundadora del Dúo Karma, al hablar de sus presentaciones en vivo sostiene que para ellos es importante “no perder de vista nunca el punto poético y también el punto lúdico, porque lo que nos interesa mucho en estos conciertos es la propuesta lúdica que hacemos para que el adulto y el niño juegue y disfrute”. Además, menciona que su propuesta es libre de pantallas, por una búsqueda deliberada de volver a disfrutar de lo analógico. A partir de esta premisa, consideramos factible contraponer este tipo de propuestas a las mencionadas como parte de las lógicas de la industria cultural.

Para comenzar, seleccionamos la canción *Quién Soy* de Magdalena Fleitas (2024). Este material presenta en su introducción, arpeggios que alternan el bajo entre el primer y quinto grado, mientras la melodía recorre el cuarto, el tercero y el segundo grado de



la tónica, generando una cadencia que tensiona y resuelve sobre el mismo acorde. En la estrofa, el arpeggio se sostiene y reconfigura a lo largo de una progresión armónica que transita, en la sección A, por el primero y quinto grado, y en la sección B por el cuarto, quinto del segundo, segundo menor, quinto y primero. Rítmicamente, la pieza oscila entre los compases de seis octavos y tres cuartos, rasgo característico de la música popular latinoamericana.

Desde el punto de vista tímbrico, los materiales son escasos en términos cuantitativos. Sin embargo, cada uno posee identidad propia y ocupa un lugar específico en la estructura textural, funcionando de manera complementaria. La textura es aditiva: a medida que transcurre la obra, se suman distintos planos que expanden la espacialidad en sentido vertical. Esta característica distingue al material de los otros analizados, donde las configuraciones tienden a superponerse sin diferenciación clara y se mantienen del mismo modo desde el comienzo hasta el final.

En su dimensión poética, el planteo es sencillo pero profundo. La canción invita a la reflexión a partir de una pregunta elemental: *¿Quién soy?*. De este modo, pone el foco en la construcción de la subjetividad y nos ayuda a pensar lo identitario.

Otros materiales pertinentes para este análisis son *Ver pasar el tren* de Mariana Baggio y *Del camino lo que vi* del Dúo Karma. Ambas composiciones nos sirven como contraste a las anteriores, ya que por un lado pueden resultar útiles para trabajar sonorizaciones y cambios rítmicos, a la vez que nos permiten acercarnos a nuestros y nuestras estudiantes, sonoridades diferentes y un recurso fundamental, la metáfora sonora. Comenzando por la primera, podemos decir que se encuentra en modo menor tonal, es decir, que tiene su séptimo grado móvil. Este es un recurso muy utilizado en la totalidad de la canción, no solo en la dimensión armónica, sino también en la melódica. Su melodía propone colores muy particu



lares y distintivos, que a su vez hacen sentido con la historia que narra la dimensión poética. Rítmicamente también es muy particular. Si bien podríamos definir su compás principal como cuatro cuartos, en la sección A adhiere un compás de tres cuartos en cada frase, dando como resultado un corrimiento rítmico distintivo. Este recurso se pone en juego en relación con el sonido que emiten las ruedas del tren al correr por la vía. En ese sentido, es un vínculo directo entre su historia y su sonoridad. En su sección B se duplica su densidad cronométrica, lo que podría permitirnos jugar con cambios temporales, propios también del andar de un tren. Tímbicamente incluye sonidos acústicos de viento, acordeón y percusión entre otros.

Por su parte, *Te cuento del camino lo que vi*, utiliza rasgos rítmicos y tímbricos que la acercan a la música popular latinoamericana. Sin embargo, es sin duda la invitación a imaginar sonidos que no existen lo que la vuelve un material destacable. Esta canción es una propuesta para inventar nuevos mundos sonoros, diferentes a todos los demás. *¿Cómo suena la farola? ¿Cómo suena el semáforo? ¿Y una estatua?* podrían ser preguntas disparadoras para poner en juego la imaginación de cada quien.

La metaforización desde la palabra y desde los sonidos, la incursión en géneros musicales que toman elementos rítmicos de la música latinoamericana, la exploración melódica y armónica que elude los esperables grados pilares, la inclusión de tímbricas analógicas, propias del contexto de producción, la vinculación entre la palabra y lo sonoro y la composición musical desde una perspectiva pedagógica y no netamente comercial favorece a la construcción de saberes musicales que se constituyan como aprendizajes significativos. En palabras de Regelski (2009) la *música* “debe ser un concepto amplio, no solo para que incluya una gran diversidad de músicos, sino para que incorpore la idea de permitir que los es



tudiantes se apropien de los significados y los valores musicales” (p. 39).

Conclusiones

Los materiales seleccionados hasta aquí, representan características comunes a producciones del mismo tipo. Las canciones de El Reino Infantil, El Payaso Plim Plim, Luli Pampin y la enorme mayoría de producciones que circulan en plataformas digitales con un alcance tan masivo, comparten los estereotipos a los que nos referimos en sus análisis. Es fundamental “reconocer que el estereotipo tiene el efecto de inmediatizar y automatizar la percepción, es decir, lo contrario de la percepción estética” (Belinche y Ciafardo, 2008, p.36). Es a partir de este reconocimiento que podremos proponer una educación musical diferente, capaz de ofrecer momentos de disfrute y de ampliación del mundo conocido. La música puesta al servicio de los estándares de la industria cultural contribuye a la formación de infancias consumidoras de productos que demandan un mínimo esfuerzo para ser procesada. Estos materiales, que no narran una historia que requiera atención sostenida en el tiempo, que organizan los sonidos de manera idéntica o muy similar entre sí y que incluso incorporan animaciones que coartan la posibilidad de imaginar a los personajes y sus contextos, no hacen más que abonar a un reduccionismo intelectual en relación con lo que consumimos, que se vuelve preocupante en esta época. Como sostiene Juan Vasen (2018) “Solo podremos desmarcarnos del consumo cuando podamos, en la crianza y en la escuela, establecer nuevas marcas. Y cada época hace (de) las suyas” (p. 9).

Por su parte, la música que se compone y circula con otra lógica, vinculada a fines pedagógicos y no tanto comerciales, también presentan de forma mancomunada cualidades similares en las di



mensiones que aquí analizamos. En ese sentido, buscamos incentivar su uso y circulación en las clases de música de Nivel Inicial, poniendo en valor la capacidad perceptual de los y las niñas y el poder transformador de la educación musical en este contexto. Realizar análisis exhaustivos puede resultar engorroso y, en muchos casos puede parecernos un sin sentido. Sin embargo, la selección cuidada del repertorio nos posiciona de forma respetuosa frente a aquellos niños y niñas a quienes pretendemos enseñar, y en tal sentido, esto constituye un acto de amor por aquel proceso de aprendizaje. En palabras de Mourão (2017)

El niño va a tomar (aprehender, agarrar) un lenguaje, cualquiera que sea (música, matemática, portugués), cuando reconozca en él un objeto de – y del – deseo. Eventualmente entonces, el niño, que será adulto algún día, puede identificarse más con un determinado lenguaje y hacer de él vehículo de su expresión, a su manera. Pero para que exista la posibilidad de que eso ocurra, ya que nada garantiza que ocurrirá, el adulto debe estar involucrado en la aventura educativa (pp. 17-18).

En este sentido, involucrarse en la aventura educativa es correrse de la perspectiva adultocéntrica y reivindicar la ampliación del universo poético-musical para formar sujetos críticos, capaces de tomar decisiones de forma autónoma y conocedores de la diversidad cultural de la que forman parte. Tal como propone el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, “al ingresar al jardín de infantes el horizonte de estímulos, vivencias musicales y experiencias estéticas se amplía” (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 311) y el propio bagaje musical se potencia al ponerse en diálogo con nuevos repertorios y formas de apropiarse, gozar y disfrutar de ellos.



Pensar el repertorio para el jardín es una tarea que no se agota en este análisis ni en estos materiales. Cada canción que elegimos porta una manera de entender la infancia, de concebir la escucha y de habilitar, o clausurar, mundos posibles. La pregunta por el repertorio es siempre una pregunta abierta, que invita a volver sobre ella cada vez que nos disponemos a enseñar. ¿Qué tiene para ofrecer esta música? ¿Qué universo poético-musical construye? ¿A qué tipo de escucha convoca? Interrogar los materiales desde estas preguntas no es un ejercicio de erudición, sino que forma parte de nuestro posicionamiento político pedagógico. Desde la perspectiva praxial, este posicionamiento implica reconocer que los y las niñas son sujetos capaces de apropiarse, disfrutar y comprender músicas diversas en sus modos de producción y organización. La educación musical en el Nivel Inicial tiene la potencia de ser, con frecuencia, el primer encuentro de un niño o niña con la música como lenguaje, como campo de conocimiento. Esta es una invitación a cuidar ese vínculo y tomar con responsabilidad la labor, y al mismo tiempo el privilegio, de ser parte de ese proceso.



Referencias

- Aharonian, C. (noviembre/diciembre 2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades [Versión preparada para ser leída]. XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del Foro Latinoamericano de Educación Musical, Ciudad de la Antigua Guatemala, Guatemala.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialéctica del iluminismo*. Recuperado de www.philosophia.cl
- Alvarado Vargas, J. (2016). "Música popular y modernidad. Apuntes para un abordaje desde la estética contemporánea". En: García y Belén (coord.). *Fundamentos Estéticos. Reflexiones en torno a la batalla del arte*. Colección Libros de Cátedra. La Plata, Argentina: EDULP.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (Cuaderno de Ciencias Sociales N.º 127). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Costa Rica.
- Baggio, M. (2019). *Ver pasar el tren* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QWlrQqJqD-I>
- Basso, G. (2006). *Percepción auditiva*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes
- Belinche, D., y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. *Arte e Investigación*, (6). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39793>
- Belinche, D., y Larregle, M. E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. Edulp.
- Carabetta, S. (2011). Educación musical y diversidad sonora. *Revista Eufonía*, (53).
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina. *Novedades Educativas*, (carta a lectores) (10).
- Carrizo, L. (2003). *Chiqui Pin Pin Pan* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=P_d28uEoadQ

- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 111/10: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- Dúo Karma. (2014). *Del camino lo que vi* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J44W9Vkho>
- El Payaso Plim Plim. (2023). *Abejita Chiquitita* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bya-v3tww7o>
- El Payaso Plim Plim. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@ElPayasoPlimPlim>
- El Reino Infantil. (2014). *La Vaca Lola* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eNLjdPI9zdE>
- El Reino Infantil. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@ElReinoInfantil>
- Fleitas, M. (2024). *Quién soy* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6c5nLe9sboY>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Luli Pampín. (2026). Canal oficial de YouTube. <https://www.youtube.com/@LuliPampin>
- Mourão, A. A. (2017). Compromiso del adulto o renuncia al acto. Consideraciones sobre educación musical. *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 2(3), 61–75.
- Noticias Telemundo. (2025, 21 de agosto). *Conozca al creador del exitoso canal 'La granja de Zenón'* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1hZd-ZPLdbg>
- Pampín, L. (2020). *Camino por la selva* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Y_Qr50S0-B8
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para marcar una diferencia. En D. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21–48). Morata.



- Romé, S. (2019). La canción y la academia. Desencuentros, debates y perspectivas. *Clang*, (5), e003.
<https://doi.org/10.24215/25249215e003>
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de Música*, (4).
<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Unidiversidad. (2025, 3 de junio). *Dúo Karma para toda la familia* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=3TZYjDB_ma4&t=153s
- Vasen, J. (2018). Niños, padres y maestros hoy. *El Monitor*, (10). Ministerio de Educación de la Nación.