

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON LA MÚSICA. UN ACERCAMIENTO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS MEDIA¹

Amparo Porta²

Abstract: One of the great achievements of education in the XX century has been to bring into sharp focus the presence of the subject and its relationship with the context. From this perspective we have developed great educational theories such as post-structuralism, those derived from cognitive psychology, cultural studies and critical pedagogy. Simultaneously, communication studies, with a similar aim, have been interested in complex contexts through discourse analysis, foundation theory and others which have in common the explanation of differential aspects and their relations with meaning and significance (Ballon; Campodónico, 1990)). The text is placed at this intersection studying qualitative analysis through which music contents are affecting the social construction of the child's consciousness (Hargreaves and North, 1999; Vygotsky, 1995). The paper reviews the music of film and television and its relationship with the listener, indicators and methodological approach. The findings may be of interest to give visibility to music education in the context of the social sciences, education, heritage defence and identity. All of which are considered a construction currently mediated by major mass media.

Keywords: identity; methodology; qualitative analysis; sound environment; education; music

Resumen: La educación en el S. XX ha tenido entre sus grandes logros destacar de forma nítida la presencia del sujeto y su relación con el contexto. Desde esta perspectiva se han desarrollado las grandes aportaciones y teorías educativas como las post estructuralistas, las derivadas de la psicología cognitiva, los estudios interculturales y la pedagogía crítica. De forma paralela, los estudios sobre la comunicación, con una intención similar, se han interesado por los contextos complejos a través del análisis del discurso, la teoría fundamentada y otros que tienen en común explicar aspectos diferenciales y sus relaciones con el sentido y el significado (Ballon y Campodónico, 1990). El texto se sitúa en esta intersección, estudiando por medio del análisis cualitativo cuales son los contenidos musicales que afectan a la construcción social de la conciencia del niño (Hargreaves; North, 1999; Vigotsky, 1995). Para ello revisa la música del cine y la televisión y su relación con la escucha, sus indicadores y acercamiento metodológico. Las conclusiones pueden ser de interés para dar visibilidad a la educación musical en el contexto de las ciencias sociales,

Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 61-76

la educación, la defensa del patrimonio y la identidad. Todos ellos considerados como una construcción mediada actualmente por la oferta de los grandes medios de comunicación de masas.

Palabras Clave: identidad; metodología; análisis cualitativo; entorno sonoro; educación; música

1. La identidad

La pregunta más importante que se hace el ser humano como ser social y cultural es, quién soy yo. Pero para encontrar su respuesta se requiere de toda la vida porque se construye con los elementos que proporciona la cultura al sujeto, articulándose en su trayecto de forma particular y podríamos decir que única. Esta dualidad, Davies la define como *identidad continua y diversidad personal discontinua* (Davies; Harré, 2007). Cuando releemos a Bourdieu y su manera de abordar lo cultural desde una mirada antropológica, utiliza la noción de *"habitus"*, entendidos, dice, como *aquellos que caracterizan a una clase o grupo social a la cual corresponde un estilo de vida, que es la expresión simbólica de las condiciones de su existencia* (Bourdieu, 1977). Este artículo trata sobre la identidad del niño y su relación con la educación musical. La identidad ha sido uno de los elementos destacados en la educación del S. XX, su concepto es dinámico y en su definición intervienen elementos sociales, culturales, educativos y discursivos que han ido configurándose junto al avance de las ciencias sociales. Cultura e identidad son dos conceptos muy relacionados pero no coincidentes. La cultura implica inmersión y absorción, y es por lo tanto, poco elegida, mientras la identidad hace referencia a la diferencia, es consciente y, por lo tanto, implica inclusión y exclusión (nosotros y ellos) y diferenciación cultural (Cuche, 1999: 3). Las formas, y de manera especial las manifestaciones sobre las que se construye la identidad a través de la música, son el objeto último de este trabajo, nuestro tema de interés es la música que escuchan los niños en los entornos cotidianos. Desde posiciones post-estructuralistas, toma cada vez más presencia el discurso como elemento no solo narrador, sino constructivo de la identidad. Bauman dice que la identidad, lejos de ser una representación interna, coherente y estable del sí mismo, es un producto narrativo, que a su vez se articula y sitúa en escenarios cambiantes e inestables propios de la modernidad tardía, por ello implica una posición activa, porque se construye en las actuaciones con herramientas culturales (Bauman, 2005: 189). Para González la identidad es aquello que el sujeto dice o cuenta, es aquello que se

hace discursivamente (González, 2010: 188). Esta concepción múltiple y dialógica es cercana a la desarrollada por psicólogos actuales como Bruner, Hermans, Davies o Harré. Así considerada, la identidad son partes importantes de la vida social en las cuales las personas expresan sus experiencias de vida (González, 2010: 200). Su construcción se produce mediante signos, a través de las cuales vincula los procesos sociales, culturales y psicológicos a los que da lugar. El discurso narrativo crea las identidades al organizar las experiencias vitales, las relaciones sociales, las interpretaciones del pasado y los planes para el futuro (González, 2010: 200). Así, pues, destacamos, la conformación semiótica de la conciencia, y la emergencia de la persona desde los procesos de comunicación e interacción social (González, 2010: 200). Cultura, identidad y discurso constituyen entonces el sendero que durante toda la vida recorre el ser humano para contestar a "quién soy yo". Y la sociedad y la escuela no están ajenas ni a la pregunta ni a la respuesta, porque ambas forman parte del lugar donde se vive y experimenta, pero, sobretodo, se dice. En este espacio compartido un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variadas prácticas discursivas en las cuales participa, teniendo "el discurso" un rol similar al "esquema conceptual (Davies; Harré, 2007: 244). El desarrollo de nuestro propio ser y de cómo el mundo se interpreta desde la perspectiva de nuestra identidad implica los procesos siguientes: 1. El aprendizaje de las categorías que incluyen a algunas personas y excluyen a otras, 2. La participación en prácticas discursivas diferentes a través de las cuales los significados se asignan a esas categorías, 3. El posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos, 4. El reconocimiento de uno mismo como portador de las características que lo ubican como miembro de varias subclases de categorías dicotómicas y no de otras (Davies; Harré, 2007: 245). Y en todo ello es, precisamente, el hecho de experimentarse a sí mismo como contradictorio, dice Haug, lo que provee la dinámica para el entendimiento (Haug, 1987). Los discursos narrativos abarcan una parte importante del desarrollo científico y cultural porque sus realidades se cuentan, se escriben, se publican y difunden. Por ello, una de las transformaciones más profundas que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta a los modos de circulación del saber (Martín Barbero, 2002). Estos se hacen más claramente visibles entre los más jóvenes y sus relaciones con las

tecnologías, siendo nativos en un sistema donde el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano tienen otros parámetros de percepción y medida. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un *sensorium* nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (Carey, 1987).

¿Cuál es el lugar de la educación en el proceso de construcción de la identidad? El elemento central de la educación desde el punto de vista del individuo es focalizar y optimizar aquellos aspectos dinámicos del desarrollo personal y social. En este proceso, la construcción de la identidad es central ya que aúna el ser, el deseo y la cultura, creando un sendero conocido por el sujeto, por el que transita sintiéndose en casa. El principio de alteridad le invita a alejarse, y es, en este alejamiento, donde descubre al otro y su espacio como una forma de enriquecimiento que le permitirá acceder a otros lugares desde la fortaleza de lo propio y reconocido. El espacio de uno integrará el del otro porque, tal como dice González, el mecanismo del conocimiento de uno mismo (autoconciencia) y del otro es el mismo (González, 2010: 192). La identidad del ser proporcionará la flexibilidad del hacer, buscando su lugar, que le ayudará a encontrar el espacio y diferencias que definen al otro, abriéndose el diálogo.

Concluimos esta revisión sobre la construcción de la identidad con Vigotsky, Bakhtin y Mead quienes relacionan la conformación genética y semiótica del sujeto y la conformación de la identidad en términos discursivos. Así, pues, se necesita generar una explicación de las mediaciones que introduce el lenguaje, los objetos simbólicos y los otros en la conformación del sujeto humano (González, 2010: 187). Vigotsky consideró que los productos culturales como el lenguaje, los sistemas de notación y otros productos más elaborados como la literatura, los cuentos, o las obras de arte y expresión, median en la conformación de los procesos psicológicos superiores como el pensamiento, la formación de conceptos, la atención, etcétera. Teniendo “el discurso” un rol similar al “esquema conceptual” (Davies, 2007: 244). En esta multiplicidad de discursos el etnólogo francés considera determinante los discursos de los *MEDIA* y dice que los estudios de la comunicación de masas no pueden limitarse a analizar discursos e imágenes, y nosotros añadimos músicas, sino que, también, deben preocuparse de cómo los consumidores se apropian de lo

que consumen y lo reinterpretan según sus propias lógicas (Cucho, 1999: 3). En este estado de la cuestión y con la sobreexposición de los *MEDIA* de forma indiscriminada a que están sometidos los niños del mundo occidental, cobra importancia estratégica hoy una escuela capaz de un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas. Pero ello solo será posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis (Martín Barbero, 2002). Esta diversificación y difusión del saber por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo (Martín Barbero, 2002). "La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente" (Martín Barbero, 2002: 9). Así las cosas, la historia escolar se encuentra en una creciente contradicción, que resulta de cómo atender a sus objetivos explícitos instructivos de carácter racional e ilustrado, y al mismo tiempo a sus objetivos implícitos de carácter identitario, de innegables raíces afectivas y románticas (Carretero, 2007). Los primeros pretenden que los futuros ciudadanos comprendan el presente y el pasado de una manera objetivada y disciplinar, mientras que los segundos aseguran la adhesión emocional e identitaria al proyecto nacional, dice el autor. Entre los diferentes dispositivos que configuran la memoria colectiva, la historia escolar posee un lugar de privilegio, ya que está presente en todas las sociedades y siembra sus contenidos justamente durante la infancia y adolescencia, que son períodos críticos en los que la semilla identitaria toma un "arraigo imperecedero" (Carretero, 2007). Los diferentes personajes y héroes históricos escolares, los rituales patrióticos y los libros de texto, se constituyen en auténticos "documentos de identidad" producidos por las naciones mismas, con el fin de trazar la línea divisoria entre "nosotros" y "otros", así como la justificación de más y mejores características idiosincráticas y derechos para los primeros (Carretero, 2007).

2. Música, educación musical y desarrollo de la identidad

Y nosotros nos preguntamos ¿Cuál es el lugar de la música en todo ello? La música desde el punto de vista social y cultural encuentra su sentido en el diálogo con la escucha. Sus usos, muchas veces, tienen carácter mediador y comunicativo siendo, en ocasiones, más potentes y certeros que las palabras (Porta, 2007).

Entre muchos aspectos, la música se utiliza para comunicar emociones, pensamientos, declaraciones políticas, relaciones sociales y expresiones físicas (Hargreaves, 2003). Y, todo ello, tiene una profunda influencia en el desarrollo de nuestro sentido de identidad, nuestros valores y nuestras creencias, ya sea de música rock, música clásica o jazz (MacDonald *et alii*, 2002). Porque, finalmente, tal como dice Langer (1942: 195) "... la música es algo más que una forma simbólica, es un símbolo consumado. La articulación es su vida. Nuestro interés es conocer el peso específico que ocupa la música en el hábitat, en la casa. Por ello seguimos de nuevo a Hargreaves, quien nos orienta cuando habla de las funciones psicológicas de la música en la vida cotidiana en términos de dominios cognitivos, emocionales y sociales. (Hargreaves, 1999). Y propone una nueva agenda para la psicología de la música que considere la dimensión social y ponga en el centro el contexto interdisciplinario, los efectos de la "democratización" de la música, el papel de la teoría y su relación con la práctica, así como las implicaciones para la metodología de la investigación., desarrollando diferentes investigaciones que lo abordan (Barrett, 2000; Hargreaves 2003).

Así, pues, una vez conocido el estado de la cuestión nuestra intención educativa nos impulsa a conocer los modos de escucha que determinan sus gramáticas. El lenguaje y el discurso son sus dos grandes elementos constructivos y a la vez mediadores de la identidad. En torno a ello McDonald dice que al igual que el lenguaje puede mediar en la construcción y negociación de identidades en desarrollo, la música también puede ser un medio de comunicación a través del cual los aspectos de la identidad de las personas se construye (MacDonald *et alii*, 2002). Aun así, queda pendiente conocer dónde se encuentra (medios y soportes) y cómo se produce la escucha (modos y gramáticas) (Porta, 2014). El significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. La comprensión de la "música escolar" requiere entender los contextos que influyen en qué y cómo enseñan los maestros, determinando mensajes explícitos e implícitos, y valores. Por ello dice Bresler que además del contexto institucional, sus estructuras y fines, es importante conocer las intenciones, experiencias y los valores de la cultura y de la sociedad, y todo ello requiere, según este autor, una exploración a través de las teorías sociológicas de la modernidad y las teorías del aprendizaje sociocultural (Bresler, 2004).

3. Buscando el método

Según Taylor & Bogdan (Taylor; Bogdan, 1987) el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan de supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva. En las ciencias sociales han prevalecido dos grandes paradigmas. El primero, el positivismo, que reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte y Emile Durkheim. Los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas. La segunda perspectiva teórica principal es el paradigma interpretativo, posee una larga historia en la filosofía y la sociología. Desde este ángulo se quieren entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examinando el modo en que se experimenta el mundo. Se trata de los enfoques fenomenológicos, etnometodológicos y el interaccionismo simbólico, la utilización de métodos mixtos y finalmente el post-positivismo, el postmodernismo y el postestructuralismo teoría de la complejidad.

3.1. Los enfoques cualitativos

El empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la "Escuela de Chicago" en el período que va aproximadamente de 1910 a 1940. Esta escuela propicia el desarrollo de una metodología interpretativa basada en el interaccionismo simbólico, y cuenta con una multitud de paradigmas interpretativos (Álvarez-Gayou, 2004). El término "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Es un modo de encarar el mundo empírico en el que podemos encontrar una serie de características generales. Según Álvarez-Gayou (Álvarez-Gayou, 2004), la investigación cualitativa es inductiva, y en ella el investigador ve los escenarios, grupos y personas no reducidos a variables, sino considerados como un todo. Son

sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de su estudio y tratan de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellas mismas. Aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, por ello todas las perspectivas son valiosas, sus métodos son cualitativos e incluyen conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigadores.

3.2. El análisis sistemático

Buscando una forma de sistematización Álvarez y Del Río (Álvarez; Del Río, 2006) hablan de mediaciones instrumentales y las clasifican en cinco grandes familias: los marcos o escenarios culturales; los artefactos culturales y medios de comunicación, los sistemas simbólicos, las estructuras formales de representación y los contenidos. Nuestro centro de interés es el hábitat sonoro, por lo tanto hablamos de lo cotidiano. Y, sin duda, lo que tiene más peso en la música de la cotidianidad es la que procede de los *MEDIA*, particularmente la televisión, el cine e internet. Así, pues, en nuestro caso, comenzamos por establecer no sólo el método y el criterio utilizado para construirlo sino también la teoría en que se basó.

Se tomó como referencia el análisis cualitativo y de forma específica el análisis de contenido. Fueron utilizados como referencia los planteamientos básicos del interaccionismo simbólico, las corrientes culturales y de la pedagogía crítica, con autores de referencia como Vigotsky y Heargraves. Vigotsky plantea que la explicación de la naturaleza humana debe buscarse en su carácter histórico-cultural, y entenderse al ser humano no solo como producto de las interacciones sociales, sino como su fundador y activo creador. El autor ruso otorgó una enorme importancia a la comunicación en la formación de dicho carácter, no solo en el desarrollo del ser humano como individuo, sino también en la transformación histórica de la humanidad (Frutos Esteban, 2008). La música masiva, utilizada por los grandes medios de comunicación como el cine, la televisión e internet, aparece como generadora del discurso y sus efectos sobre la población, es decir sobre la educación. Por ello requieren de sistemas que la expliquen y en alguna medida sean capaces de medir sus efectos. Pero los efectos actúan desde la individualidad y la privacidad, en primer lugar, por las características del oído y la organización cognitiva, teniendo a su vez una naturaleza y conciencia social tal como establecía Vigotsky.

Por todo ello, la creación de instrumentos observacionales de la música en los medios es de enorme interés. Estudiarlo desde la perspectiva del interaccionismo simbólico y las técnicas del análisis cualitativo, especialmente el análisis de contenido, significan comprender el concepto de mediación. En música, particularmente el interés será desde el lado de la escucha, sus modos y gramáticas, necesarios para conocer sus efectos. Por lo tanto tendremos que utilizar un método a través del cual observar, analizar y sistematizar.

4. El Método y el análisis de contenido

4.1. Elección del método

El método elegido parte del interaccionismo simbólico y toma como referencia los principios constructivos y post-estructuralistas. Nuestro objeto de estudio es la música del entorno cotidiano y, dentro de él, nos interesamos por la música de difusión masiva en la infancia y la adolescencia.

Su metodología ha de tener en cuenta todo aquello que se escucha en la banda sonora, que abarca desde la producción del sonido dentro del audiovisual hasta la música en si y las audiencias. De ahí obtendremos todos los datos que tienen rangos diferentes, los datos encontrados, los datos seleccionados y los datos investigados, así como sus diferentes representaciones y soportes, como clips, textos o números.

Cuando vemos un audiovisual y escuchamos su banda sonora, nada de lo que oímos es neutral. Toda la música existe por algún motivo y a su vez puede ser interpretada de diferentes formas, de igual modo que nuestra escucha contiene a su vez una parte de nuestra biografía, valores y comprensión musical. La música no existe nunca fuera del contexto social, cultural y personal, y con todo ello produce efectos variados y no siempre previstos. La música de los *mass media* es producto de varias tecnologías, cuenta con formas de composición adaptadas al medio y está creada para ciertos contextos sociales. La música del cine y la televisión se produce de forma altamente selectiva con determinados elementos musicales y la ausencia de otros. Utiliza posiciones en el campo o fuera del campo, dietéticas y no dietéticas, así como músicas preexistentes o bien creadas para la propia película o programa. Por todo ello el método de análisis ha de contemplar el fenómeno musical de los *media* como un discurso complejo que el análisis quiere desentrañar. El material de que disponemos es la banda

sonora de la película o el programa en el audiovisual, con sus imágenes y su historia, por lo tanto con múltiples significados. Y contando con todo ello seleccionaremos las muestras musicales, a las que aplicaremos el diseño de análisis elegido.

4.2. El análisis de contenido

La materia de estudio son los contenidos musicales del cine y la televisión infantil. El desarrollo de técnicas de análisis sistemático de mensajes mediáticos es uno de los desafíos metodológicos que el área de comunicación debe abordar en las próximas décadas. El análisis de contenido como método que permite investigar con detalle y en profundidad cualquier material de la comunicación humana, puede ser una herramienta esencial en la descripción ordenada de repertorios comunicativos y culturales. Un método de arranque en la constitución de una ecología cultural basada en la investigación de la comunicación social.

En este trabajo se aplica a las bandas sonoras, uno de los binomios del audiovisual consistente en una unidad de música, voces y ruidos, sincronizada con la imagen y utilizada desde comienzos del S. XX con una significativa trascendencia cultural a partir de su tercera década. El análisis de contenido es un método que permite investigar con detalle y profundidad cualquier material de la comunicación humana. Nuestra tarea consistirá en resumir y aportar datos escritos sobre los principales contenidos y mensajes de la banda sonora. El análisis de contenido es el medio analítico de que disponemos. Seguimos a Cohen *et alii* (Cohen *et alii*, 2011), que dicen que se trata de un conjunto regido por reglas, rigurosas y sistemáticas, el examen y la verificación del contenido de los datos. Por ello reduce e interroga el texto en forma de resumen mediante el uso de las categorías y temas emergentes con el fin de generar o probar una teoría. Los elementos a extraer responderán en principio a nuestros objetivos, por ello tenemos que tener claras nuestras intenciones sobre lo que queremos estudiar: la música o la interpretación de los participantes.

Así, pues, el análisis de contenido será más eficiente si se detalla el objetivo de la investigación de manera explícita. Nuestro interés se centra en conocer la interpretación y efectos en la audiencia, es decir, en la escucha. Por ello los temas a estudiar son las músicas que se escuchan, las acciones que la acompañan, las personas que aparecen en escena y los lugares de la película en relación a sus músicas.

¿Cuáles son las características de la música en el audiovisual?: la banda sonora, desde el punto de vista discursivo permite hacer un seguimiento de ciertas evoluciones e interacciones, ver el material de forma repetida y capturar situaciones sociales, de ficción, eventos basados en la realidad o bien responder a encargos. Una vez disponemos de nuestra muestra o clip, las preguntas que debemos hacernos son: ¿Dónde, como, por qué, para quien, cómo y bajo que condiciones se produjo la música? ¿Qué interpretaciones hacen determinados grupos? ¿Qué influencias han tenido los diferentes grupos para realizar esas interpretaciones? (Cohen *et alii*, 2011). Y una pregunta cuya respuesta es vital para el desarrollo de la investigación desde el punto de vista metodológico ¿Cómo analizar la música en el contexto audiovisual partiendo de la sobrecarga de datos complejos?

De igual modo cuando se trata de datos en los que intervienen observadores externos debemos tener en cuenta las cuestiones de acceso tales como son los permisos o el derecho a la intimidad. La dificultad del análisis reside mucho más en la interpretación que en la obtención de la muestra, por tratarse de productos cotidianos y por lo tanto de fácil acceso. El producto audiovisual es multisensorial y su interpretación es multimodal, por ello debemos abordarlo desde los diferentes lenguajes: la historia, la imagen y la música, y encontrar sus modos específicos de escucha.

Una vez seleccionadas nuestras músicas para el análisis, tenemos que considerar el propósito de toda la producción y su ubicación: dónde y cuando se ve el programa o película. *Datos de la producción*. ¿Cuál es su propósito? *El anunciado y el real*. Dónde se ha hecho público desde que se creó, quienes y cuantos lo han visto y de qué edades. Qué valor tiene para el observador que lo escucha.

Las aproximaciones sistemáticas son múltiples, como lo son los modos de escucha. Se pueden comparar diferentes grupos al mismo tiempo o escuchando la misma banda sonora, estudiar las respuestas coincidentes obtenidas en entrevistas posteriores al visionado, o bien crear montajes con los datos suficientes como montajes en bruto para el análisis de contenido. El primer paso es disponer de un contenido al que aplicar el análisis, es decir, haber seleccionado un programa, película, secuencia o escena para estudiar la banda sonora que constituirá la muestra. Partimos de una

idea inicial, por ello hemos elegido el programa, película o clip, y la elección de las muestras ya es, en sí misma, un indicador incipiente.

El siguiente paso será la clasificación. Etimológicamente hablando, la palabra taxonomía procede de los términos griegos *taxis* (ordenación) y *nomos* (norma), y en la actualidad designa a la ciencia de la ordenación o de la clasificación. Cualquier taxonomía se basa en el desarrollo de esquemas o sistemas de ordenación de entidades según similitudes, diferencias o/y relaciones con respecto a sus atributos fundamentales (Frutos Esteban, 2008). De esta manera, dice el autor, clasificar no es sino reducir los atributos considerados irrelevantes, respecto a ciertos rasgos considerados fundamentales y específicos. A partir de todo ello desarrollaremos el libro de códigos para garantizar la consistencia de nuestra clasificación en la investigación, aplicando una prueba de validez de contenido mediante un panel de expertos. Este documento agrupa las categorías utilizadas en la investigación y aporta instrucciones claras, precisas y sin ambigüedades. En él consigna para cada categoría el nombre completo del indicador o categoría, el nombre abreviado, una definición breve u operacional de cada indicador y cada categoría, sus códigos. En general, tal como dice Frutos Esteban (Frutos Esteban, 2008), puede analizarse cualquier código, sea lingüístico musical, oral, icónico o gestual, sea cual sea el número de personas implicadas en la comunicación, pudiendo emplear cualquier instrumento de organización de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, libros, anuncios, entrevistas, programas de radio o televisión.

Si nuestra opción es *el análisis de contenido numérico*, los pasos serían: 1) Definir las unidades de análisis (frases musicales y canciones, motivos), 2) Definir las categorías, 3) Contar y registrar los códigos y categorías, 4) Aplicar análisis estadístico y métodos cuantitativos e interpretar resultados.

Si por el contrario nuestra opción es *el análisis de contenido no numérico*, entonces las tareas serían: 1) Codificar y clasificar músicas, escenas, programas y películas, 2) Comparar categorías y establecer vínculos entre ellos y 3) Sacar conclusiones teóricas del texto.

En nuestro caso, aplicado al estudio de la música en los sistemas masivos de la comunicación audiovisual, nos hemos basado en la clasificación que proporcionan Cohen *et alii* (2011) sobre el análisis de contenido.

A partir de ella hemos creado *nuestro propio protocolo*:

- 1) Definir las preguntas de investigación que se abordarán en el análisis de contenido musical.
- 2) Definir la población de la cual las unidades de texto son objeto de muestreo. A quien va dirigido.
- 3) Definir las películas o programas a analizar y sus bandas sonoras en el análisis de contenido. Seleccionar las muestras o documentos.
- 4) Definir los datos del contexto audiovisual y en su caso también cultural y educativo. Datos de producción y audiencia.
- 5) Definir las unidades de análisis.
- 6) Crear el libro de códigos del análisis musical y contextual.
- 7) Construir las categorías para el análisis.
- 8) Llevar a cabo la codificación y la categorización de los datos.
- 9) Llevar a cabo el análisis de datos.
- 10) Resumir y mostrar resultados.
- 11) Hacer inferencias, extraer conclusiones de los resultados obtenidos, relaciones y efectos.

En resumen, para analizar la música del cine y la televisión como vehículo constructivo de la identidad, proponemos el siguiente itinerario investigador: En primer lugar tenemos que ver el programa o la película para tener una visión de conjunto. Posteriormente realizaremos un cronograma de toda la muestra en el que se incluyan las músicas, escenas y personajes principales y sinopsis. Seguidamente procederemos a su codificación por categorías musicales que aplicaremos a programas, secuencias, escenas, canciones, frases y motivos para conocer de manera objetiva cual es la música con la que se ha construido la banda sonora (Porta, Ferrández, 2009; Porta; Morant, 2013). Y, con todo ello, realizaremos el análisis de contenido detallado siguiendo los pasos indicados anteriormente. Así, llegaremos, finalmente, a nuestro objetivo: conocer la presencia de la música del cine y la televisión en la infancia como factor constructivo de la identidad. Llegados a este punto, tenemos que establecer las relaciones entre las categorías y su codificación, los resultados y su relación con la identidad, respondiendo a nuestras preguntas de investigación que son las que han guiado todo nuestro trabajo. Para el estudio de programas televisivos y películas remitimos a Porta (1998, 2007, 2013).

A modo de conclusión

La construcción de la identidad sigue un proceso parejo al de la conciencia, teniendo, al igual que esta, una base social. La identidad en relación a la música se produce por inmersión pero su desarrollo tiene carácter cultural, lingüístico y discursivo. Se produce durante la infancia por medio de los elementos sonoros que proporciona el entorno, sus canciones, formas musicales, instrumentos y voces referidos al grupo de pertenencia. La música forma parte de ellos al igual que lo hace el paisaje, los cuentos, la ciudad o la escuela. Por medio de todas ellas, el niño puede sentirse perteneciente a un grupo o cultura, y también a través de ellas puede reconocer al otro encontrando el valor de la diferencia.

La banda sonora personal se compone de muchos elementos de procedencias variadas, pero la percepción de la identidad los integra, colaborando a construir la imagen de uno mismo y también de los otros. El desdibujado y pérdida de la frontera habla de un registro sonoro tendente a la uniformidad donde la diferencia, corre cada vez más el riesgo de ser considerada como el valor del extranjero, el intruso o lo exótico, haciendo cada vez menos importante el espacio de la identidad.

El análisis de contenido realizado hasta la fecha indica una reducción considerable de los elementos musicales que escucha la infancia y que afectan tanto a las cualidades sonoras y musicales como a la construcción temporal de la música, sentido de unidad de la obra y referencias al original. Así como a sus referentes patrimoniales y culturales que aparecen cada vez más fraccionados y, muchas veces, sujetos a estereotipos, modificando con su presencia el significado y sentido de los escenarios y valores culturales e identitarios.

Referencias/ Bibliografía

Allan, D. (2008). A content analysis of music placement in prime-time television advertising. *Journal of Advertising Research*, 48, 3 (2008) 404.

Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Avery, R. J.; Ferraro, R. (2000). Verisimilitude or advertising? Brand appearances on prime-time television. *Journal of Consumer Affairs*, 34, 2 (2000) 217-244.

Barrett, M. S. (2000). Windows, mirrors and reflections: A case study of adult constructions of children's musical thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 143 (2000) 43-61.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Boal-Palheiros, G. M.; Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 2 (2001) 103-118.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.

Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 1 (2004) 1-14.

Burnard, P.; Dillon, S.; Rusinek, G.; Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26, 2 (2008) 109-126.

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: University Press.

Carey, J. W. (1987). Walter Benjamin, Marshall McLuhan, and the emergence of visual society. *Prospects: An Annual of American Cultural Studies*, 12 (1987) 29-38.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

Cuche, D.; Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Davies, B.; Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital-Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12 (2007) 242-259.

Frutos Esteban, F. J. (2008). El análisis de contenido y la organización de repertorios culturales: El caso de las placas de linterna mágica. *Revista Latina de Comunicación Social*. 63 (2008). Consultado en 4 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/21_30_Salamanca/Francisco_Javier_Frutos.html

González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. Can the classics say something new about identity? A review of Bakhtin, Vygotsky and Mead's ideas in times of liquid identity. *Estudios de Psicología*, 31, 2 (2010) 187-203.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 1 (1999) 71-83.

Haug, F. (Ed.). (1987). *Self-narration, Autobiography and Identity Construction*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

Hormigos, J.; Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4 (2004) 259-270.

MacDonald, R. A.; Hargreaves, D. J.; Miell, D.; Davidson, J. W.; North, A. C. (2002). *Musical identities* (Vol. 13). Oxford: University Press Oxford.

Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 3 (2002). Consultado en 4 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Morley, D. (2004). *Television, audiences and cultural studies*. Florence, Kentucky (USA): Routledge.

North, A. C.; Hargreaves, D. J.; O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2 (2000) 255-272.

Partti, H.; Karlsen, S. (2010). Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research*, 12, 4 (2010) 369-382. doi:10.1080/14613808.2010.519381

Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Aldea Global. Barcelona: UAB, UV, UJI.

Porta, A.; Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *Relieve*, 15, 2 (2009). Consultado en 25 de julio de 2013. Disponible en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm.

Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A.; Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the experience sampling method. *Musicae Scientiae*, 5, 1 (2001) 9-32.

Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

¹ ***The construction of identity in childhood and its relation to music. An approach through qualitative analysis of the MEDIA***

² Doctora.

Universitat Jaume I (España).

E-mail: porta@edu.uji.es