

DE LO TRÁGICO EN LAS CANCIONES POPULARES INFANTILES ESPAÑOLAS: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO CON METODOLOGÍA MIXTA

THE TRAGIC BACKGROUND IN SPANISH POPULAR CHILDREN'S SONGS:
A CONTENT ANALYSIS CONDUCTED WITH A MIXED METHODOLOGY

O TRÁGICO NAS CANÇÕES POPULARES INFANTIS ESPANHOLAS:
UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO COM METODOLOGIA MISTA

Juan ALBACETE-MAZA & Antonio FERNÁNDEZ-CANO
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 13.II.2019

Fecha de revisión: 05.III.2019

Fecha de aceptación: 02.IV.2019

<p>PALABRAS CLAVE: canción popular infantil métodos mixtos resiliencia elementos trágicos</p>	<p>RESUMEN: Este estudio analizó los elementos textuales de contenido trágico que aparecen en las letras de las canciones populares infantiles españolas. Se entendieron como elementos trágicos aquellos pasajes de dichas canciones en los que se tratan temas relacionados con los aspectos trágicos de la condición humana como, por ejemplo, la muerte, la violencia, la tristeza, el desamor, el miedo y otros. Se utilizó el análisis de contenido como metodología mixta para tal empresa: localizar, contabilizar, comentar y categorizar los elementos mencionados. Así, se obtuvieron una serie de datos y porcentajes que nos permiten valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las letras de las canciones analizadas y reflexionar sobre su adecuación como un posible recurso didáctico para llevar a cabo una apta educación para lo trágico.</p>
<p>KEY WORDS: popular children's song mixed methods resilience tragic elements</p>	<p>ABSTRACT: On this research has been analysed the textual elements with a tragic content that appear on the lyrics of Spanish popular children's songs. It has been considered as tragic elements those passages which talk about topics related with tragic aspects of the human condition, such as death, violence, sadness, heartbreak and fear, among others. A content analysis as a mixed methodology has been used for that purpose. The elements mentioned before has been localised, counted, commented and categorised for its analysis. By this procedure, we have obtained some information and percentages that allow us to value the importance of tragic elements appearing on the lyrics analysed, as well as think over its adaptation as a possible educational resource for the tragic aspect of life.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES

JUAN ALBACETE-MAZA. Correo: jalbacete93@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:

canção popular
infantil
métodos mistos
resiliência
elementos trágicos

RESUMO: Este presente estudo analisou os elementos textuais tidos como conteúdo trágico que aparecem nas letras das canções populares infantis espanholas. Entende-se por elementos trágicos aqueles, cujas passagens dessas canções, abordem temáticas relacionadas com os aspectos trágicos da condição humana, como por exemplo, a morte, a violência, a falta de amor, o medo, entre outros. Utilizou-se a análise de conteúdo como uma metodologia mista para tal empresa: localizar, contabilizar, comentar e categorizar os elementos mencionados. Então, foram obtidos uma série de dados e porcentagens, que nos permitiram avaliar o significado da presença dos elementos trágicos nas letras das canções analisadas e refletir sobre sua adequação, como um possível recurso didático para desenvolver uma educação apropriada para o que é tido como trágico.

1. Introducción

La música ha estado presente en nuestra historia desde los orígenes. Partiendo de los primeros rudimentarios ritmos hasta la música electrónica actual, el ser humano ha otorgado a la música un papel protagonista dentro de su vida y su cultura. En algún punto de nuestra evolución, los primeros ritmos y sonidos pasaron a acompañarse de letras y mensajes. Con ellas, las composiciones musicales alcanzaban un nivel superior siendo capaces de transmitir ideas a través de sus letras. Nacía entonces lo que actualmente conocemos por canción.

1.1. Música, canciones y cultura

Aunque se diera de forma muy rudimentaria y primitiva, la canción ha sido siempre un requisito indispensable en la vida del ser humano desde el primer momento (Crivillé, 1988). Así, se han compuesto infinidad de canciones a lo largo de nuestra historia, las cuales han ido conformando nuestra cultura con el paso del tiempo.

La íntima relación entre cultura y lenguaje ha sido el objeto de estudio de la Etnolingüística. Se entiende que toda lengua expresa la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios y por ello, a través del estudio de las manifestaciones lingüísticas, podemos alcanzar el conocimiento de dicha cultura (Martín Camacho, 2003). Considerando a las letras de las canciones como un ejemplo de manifestación lingüística, podemos inferir que a través de su estudio conseguimos un mayor conocimiento acerca de la cultura y la sociedad en las que fueron creadas y utilizadas.

Además, siguiendo a Berrocal y Gutiérrez Pérez (2002), no hay duda de que la canción ha significado uno de los mejores vehículos en cuanto a la transmisión histórico-cultural efectuada por nuestros antepasados. Muchas de estas canciones han sido transmitidas oralmente de generación en generación con el objetivo de conservar el patrimonio cultural sin tener que utilizar el código escrito (Sheridan, MacDonald y Byrne, 2011).

Somos las personas que somos, en parte, por las canciones que hemos ido escuchando a lo

largo de nuestra vida. Éstas influyen directamente en nuestras creencias, emociones y concepciones y, en consecuencia, en nuestro comportamiento, haciendo de la música una herramienta esencial para el conocimiento y la regulación emocional (Campayo & Cabedo, 2016). Sus mensajes repercuten en nuestra manera de pensar y entender el mundo. Las canciones y el resto de materiales folclóricos de nuestra cultura poseen un potencial educativo muy amplio, no solo en cuanto al aprendizaje activo del que las utiliza, sino también en su relación con el entorno (Cerrillo, 2005). Son el complemento a un complejo sistema lúdico que sabiamente combinaba ocio, actividad física, diversión, cultura y formación en contextos generalizados de pobreza no tan lejanos de las “situaciones actuales” que se desglosan en el monográfico que presenta de Juanas (2018).

En el caso español, la producción histórica de canciones es amplísima, a través del estudio de ellas hemos podido conocer mejor nuestra idiosincrasia. De ese ingente volumen de canciones vamos a centrarnos en un grupo concreto y más que curioso: las canciones populares infantiles.

La Pedagogía Social debería tener entonces una nueva misión, recuperar en nuestro contexto actual las canciones populares infantiles para una auténtica formación social y no solamente literaria. Tal como Martínez-Ezquerro y Martos (2019) sostienen, la hibridación de tradiciones, géneros y tópicos necesita desarrollar una educación social literaria; pero aquí se propone no solo ésta, sino su aplicación a una intertextualidad e intermodalidad más amplias que incluya las canciones populares infantiles como un híbrido de lo literario, lo musical y lo social. La preservación de la herencia literaria, pero también musical y cultural, debería ser una competencia frente a los productos del marketing global.

1.2. Canciones populares infantiles

Populares porque su autor es desconocido y permanecen vivas gracias a la memoria del pueblo. Infantiles por ser usadas, total o parcialmente, por el niño, sean o no de tradición puramente

infantil (Pelegrín, 1982). Las canciones populares infantiles (en adelante y por brevedad CPIs) han estado muy presentes en el día a día de la sociedad española. Niñas y niños las aceptaban, las utilizaban y las hacían suyas, principalmente con la intención de servirse de ellas para acompañar a sus juegos y danzas, obviamente sin tener plenamente en cuenta el potencial educativo de sus letras. Como apunta Fernández Poncela (2013), la infancia tatarrea estas CPIs entre la inconsciencia y la precocidad, dándose simultáneamente una introyección del mensaje de las mismas como parte de la construcción de sus mentes infantiles y configurando su deber adulto en un futuro como hombre o mujer.

Este tipo de composiciones musicales se caracterizan por su sencillez. Resulta obvio ya que, como hemos comentado, sus principales protagonistas y destinatarios son los niños y niñas y, por tanto, las obviarían si consistieran en composiciones demasiado complejas de interpretar. Sus características las convierten en ideales para el mundo infantil: “La canción popular infantil alberga cualidades melódicas, rítmicas, formales, tímbricas, expresivas, funcionales e interpretativas de gran interés por ser susceptibles de influir hondamente en el alma infantil” (Sarget, 2002, p. 208).

Por otro lado, sus letras tratan diversidad de temáticas, suelen describir el día a día de una sociedad, de una comunidad o de un territorio. Canciones que hablan de la vida misma y que son cantadas para, entre otras cosas, mostrar y educar en las complejidades, maravillas y desgracias que la definen.

Así, aparece el amor, más bien en forma de desamor. Amores no correspondidos, desacuerdo entre parejas, mentiras y engaños, incluso amores que finalizan tras la muerte de uno de los cónyuges, como la conocidísima canción “Dónde vas Alfonso XII”. La incidencia en la importancia del matrimonio, marcando el futuro de estas criaturas y alimentando el ansia de casamiento en edades tan tempranas. Igualmente, la guerra y los soldados constituyen otro de los temas más predominantes, en especial en los viejos romances. Son habituales las CPIs en las que se habla de personajes bélicos famosos, de batallas importantes o de regresos a casa (triunfales o derrotados) del campo de batalla. La guerra, la violencia, incluso el maltrato infantil, aparecen de manera explícita en el cancionero infantil español (Fernández Poncela, 2013).

Obviamente, existen numerosas canciones en las que el humor, la alegría y el optimismo son predominantes. Así, en el cancionero popular infantil español aparecen canciones de burlas, juegos de palabras, trabalenguas, adivinanzas, canciones de

fiestas y estaciones (Cerrillo, 2005). La vida es un vaivén de momentos buenos y malos, de noticias alegres y dolorosas, de hechos que nos traen consigo felicidad y otros que nos hundan en la tristeza. Las CPIs reflejan, sin tapujos, la realidad en la que fueron creadas y utilizadas.

Sin embargo, no aprovechamos esta riqueza que las caracteriza. Pese a la creencia infundada de que la canción popular está actualmente infravalorada y se usa cada vez menos, tanto en el aula como en la familia, equiparando erróneamente la música tradicional con música simple; tal creencia no está avalada por la evidencia al respecto según informan Casals, Vilar y Ayats (2008) y Arriaga, Riano, Cabedo y Berbel (2017). En concreto, estos autores indagan las preferencias musicales del alumnado de educación infantil confirmando la preferencia de éstos por las canciones populares. Aunque, bajo la óptica actual, se suele identificar canción infantil con letras y mensajes alegres y positivos, evitando temas más delicados que se reservan para canciones de destinatarios más adultos.

1.3. CPIs, lo trágico y su potencial educativo

Sin embargo, existen CPIs que presentan elementos textuales de carácter trágico. Muchas de estas composiciones contienen pasajes en los cuales se tratan, de manera más o menos explícita, aspectos trágicos de la vida como, por ejemplo, la muerte.

¿Por qué aparecen elementos trágicos en canciones infantiles? Basándonos nuevamente en los principios de la Etnolingüística, siguiendo a Martín Camacho (2003), la mera existencia de canciones en las que se tratan diversos temas significa la importancia que estos poseían para la sociedad. La muerte y lo trágico estaban más presentes en las vidas de nuestros antepasados, los cuales hablaban de ello con más naturalidad que hoy en día, al menos en las CPIs. Lejos de maquillar y obviar el contenido trágico de la vida en sus letras, algunas CPIs lo reflejaban con total familiaridad. De esta manera, y teniendo en cuenta el histórico potencial educativo de las mismas, inferimos que se realizaba un sutil ejercicio de aceptación de lo trágico y la muerte y, en última instancia, de educación para lo trágico cada vez que las criaturas aprendían, utilizaban e interiorizaban los mensajes de estas canciones como un auténtico ejercicio de resiliencia.

Pero, ¿en qué consiste la educación para lo trágico? Huelga decir que el tema de la muerte y sus derivados elementos trágicos representan una de las mayores preocupaciones (sino la mayor) del ser humano a lo largo de su historia. Los interrogantes que despierta y la reflexión sobre

los mismos son protagonistas en la historia de la humanidad desde sus orígenes, en todos los rincones del planeta (Gaona, 2012).

Empero, pese a su importancia, la muerte es un tema tabú en nuestra sociedad actual. Según Ordoñez y Lacasta (2007), actualmente en nuestra sociedad existen numerosos tabúes relacionados con el ámbito emocional del ser humano, y uno de ellos está asociado a la muerte, la cual se ha convertido en un símbolo de fracaso y decadencia.

Más concretamente, el tabú se hace notar a la hora de educar y hablar a la infancia sobre lo trágico de la condición humana. Como no hace tanto tiempo sucediera con el tema del sexo, pocas familias o docentes educan con naturalidad en el tema de la muerte y lo trágico de la vida a sus hijos o alumnos. Parece como si obviar el tema y que el niño comprenda lo más tarde posible su irremediable finitud y sufrimiento como ser humano, fueran la estrategia a seguir. Herrán y Cortina (2007) lo explican con la siguiente metáfora:

En el tema de la muerte se crea en torno a ello una especie de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero que sirve, y bien, para taponarlo y taponarlo. En consecuencia, se da la paradoja de que la mayoría de quienes se ocupan de indagar en la educación aún se sorprenden cuando se relaciona la muerte con ella. Y es que en su mente la comprensión de la muerte sigue encajonada, acristalada y camuflada con flores y olores de prejuicio. (p. 2)

Entendemos que la educación debe pretender no solo aportar conocimientos y perseguir el que los alumnos adquieran competencias relacionadas con materias académicas, sino que además debe prepararlos para afrontar cualquier problema y dificultad que la vida les vaya poniendo por delante. Obviamente, la reflexión sobre la muerte y la finitud humana es uno de estos momentos a superar, y no hacerlo adecuadamente puede conllevar consecuencias negativas a lo largo de toda una vida. Verdú (2002) afirma con rotundidad que enseñar sin tener en cuenta el tema de la muerte significa la muerte absoluta de la enseñanza ya que, para él, no tratar lo que más importa, descalifica a cualquier institución educativa. Así, la escuela debe perseguir la evolución interior y exterior de los educandos, en este orden. Para ello, es condición indispensable incorporar en la enseñanza y a la formación del profesorado aquello que más importa, sino resultará imposible la tarea de educar (Herrán y Cortina, 2009).

La educación para la muerte y lo trágico consiste, por tanto, en actualizar la reflexión sobre la

finitud humana, antes y después de una posible pérdida, para así favorecer el desarrollo integral del niño, para educarle realmente para la vida sin obviar sus componentes trágicos. Como antaño hicieran nuestros antepasados a través de las CPIs, también deberíamos hacerlo nosotros actualmente con la educación. Asumir el tabú e intentar superarlo deben ser nuestros objetivos. Ya existen numerosas propuestas educativas en este sentido (Herrán y Cortina, 2007; 2008; 2009).

Las CPIs, por todo lo comentado, se nos presentan como un recurso ideal para llevar a la práctica esta educación para la muerte y lo trágico, dentro y fuera del aula, y su estudio en profundidad es el primer paso para su futuro aprovechamiento pedagógico.

1.4. *Analizando las letras de las canciones*

La hipótesis de este estudio se enuncia como: las letras de las CPIs presentan elementos textuales de carácter trágico en un grado significativo.

Entiéndase por significativo que no es producto del azar ($\alpha=0.05$), con un valor criterial suficiente juzgado por expertos y tras comparación con estudios similares al respecto. Trataremos de verificar esta hipótesis analizando el contenido de estas canciones y el grado de presencia y diversidad conceptual de los elementos trágicos insertos; aunque asumamos como supuesto que la presencia de ciertos rasgos (elementos trágicos) en las CPIs conlleva familiarizarse con la cuestión que el tópico manifiesta.

Si el grado de presencia de los elementos trágicos en las CPIs resulta significativo podemos inferir que lo trágico era tratado más habitualmente y no era tan tabú como actualmente, o al menos en el uso de las CPIs como transmisoras de la cultura y herramienta educativa para la infancia, convirtiendo a estas en un recurso con potencial pedagógico para una adecuada educación para lo trágico.

De esta manera, conocer el grado de presencia de elementos trágicos en las letras de las CPIs será el objetivo principal de este estudio. Se localizarán y categorizarán los elementos trágicos encontrados, para posteriormente poder valorar la significatividad del grado de presencia obtenido y reflexionar sobre su adecuación como recurso didáctico.

Tal vez sea la amplitud y alcance del referido potencial lo que haya llevado a muchos maestros al vértigo, plasmado en un uso demasiado general, poco sistemático y hasta difuso del cancionero popular infantil, sin que hayan podido aprovechar plenamente sus innegables excelencias. (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2013, p. 312)

2. Método

Se expone la tipología del diseño utilizado, la muestra, población y universo considerados, los instrumentos de recogida de información y las técnicas de análisis de datos que se han empleado.

2.1. Diseño del estudio

Para este estudio se ha utilizado el método de análisis de contenido. Se trata de un diseño descriptivo a través de una metodología mixta, ya que se han utilizado técnicas cuantitativas (contabilización de las canciones y los elementos trágicos que presentan y obtención de porcentajes) y técnicas cualitativas (categorización de los elementos trágicos y breve comentario interpretativo de cada elemento encontrado).

Se trata de un análisis documental porque se trabaja con canciones populares infantiles españolas, que pueden considerarse como documentos primarios de la revisión documental realizada ya que dichos documentos contienen información original.

El uso del análisis de contenido como método mixto, que aúna complementariamente un análisis manifiesto (cuantitativo) con un análisis latente (cualitativo) ya ha sido utilizado en diversos ámbitos. Fernández-Cano y Rico (1992) hicieron uso de un análisis de contenido mixto para analizar contenidos matemáticos en materiales de prensa escrita. Más en concreto, el análisis contenido mixto en el campo de la educación musical ha sido utilizado por Bernard, Weiss y Abeles (2018), Rohwer (2018) o Roberts y McFerran (2013).

2.2. Muestra-población-universo

La muestra de este estudio está constituida por una serie de canciones extraídas del Cancionero Popular Infantil Español, este podría considerarse como universo del estudio. La población accesible han sido 4 cancioneros con un total de 676 canciones. Dado que no hemos hecho selección alguna, población y muestra coinciden. Se trata pues de un estudio censal. Una secuencia de este proceso de selección se indica en la Figura 1:



Figura 1. Proceso de selección de la muestra.

Podría cuestionarse el salto del universo (todas las CPIs españolas) a la población (CPIs españolas contenidas en los cuatro cancioneros). La racionalidad de operar con esos cuatro cancioneros, como representativos del universo de CPIs españolas, obedece al juicio de tres expertos en el tema (dos autores y experto externo), los cuales consideran a esos cancioneros como los más usados, y por ende los más representativos, entre docentes de enseñanza primaria.

Esta muestra está constituida por un total de 676 canciones provenientes de 4 cancioneros infantiles, que se describe a continuación. En el primero de ellos, el "Cancionero Infantil" de Gil (1964), se han analizado las 137 canciones que contiene, sin incluir las composiciones consideradas como "trabalenguas", "adivanzas" y "comparaciones". En el segundo, el "Cancionero Popular Infantil Español" de Hidalgo Montoya (1998), se han considerado un total de 112 canciones (el cancionero contiene 123 canciones, pero 11 de ellas también fueron analizadas en el libro de Gil, por lo que no se han contabilizado). En el tercer cancionero, "Cancionero Infantil Español" de Córdova y Oña (1947), se han analizado las 423 canciones que posee, sin contabilizar "otras versiones" y "variantes" de una misma canción por ser prácticamente

idénticas. Por último, el cancionero titulado “Canciones Tradicionales Españolas”, de Martínez Blanco (2011), del que se han analizado las cuatro canciones infantiles que posee.

Por tanto, la técnica de muestreo utilizada es no probabilística e intencional o a propósito; en la que la CPI es la unidad básica de análisis extraíble de los cuatro cancioneros mencionados.

2.3. Instrumentos de recogida de información

A partir de los elementos trágicos presentes en cada canción, se establecen una serie de categorías de contenido que agrupan y clasifican los elementos trágicos encontrados.

Entiéndase por categorizar: el agrupar las CPIs según los elementos trágicos observados (palabras, oraciones o frases amplias) por la afinidad conceptual de las características específicas de tales elementos (sentencias alusivas a la muerte, al desamor, miedo, violencia, tristezas y una categoría miscelánea, otros). Obsérvese que en este análisis de contenido las categorías o agrupamientos no están previamente dadas sino que se infieren a posteriori de las sentencias seleccionadas y que una misma canción (unidad básica de análisis) puede estar adscrita a más de una categoría.

También dichas categorías no han de estar siempre y necesariamente asociadas con la muerte, sino que solo son elementos trágicos detectados en las CPIs. Categorías como el desamor bien puedan ser transmisoras de otras enseñanzas relevantes para la vida. Téngase presente que un análisis de contenido no pretende, ni puede realizar inferencias causales tajantes sino inferir patrones descriptivos, o a lo máximo explicativos, sobre una realidad que se analiza, aquí CPIs.

2.4. Técnica de análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos han sido las propias del análisis de contenido como método mixto. El uso de frecuencias y porcentajes (cuantitativo); para ello, en un primer lugar, se han localizado los elementos trágicos en las CPIs que conforman la muestra. Seguidamente se han contabilizado y categorizado para posteriormente obtener una serie de porcentajes que nos ayudan a establecer inferencias, deducciones y conclusiones. El análisis de contenido a nivel latente permite realizar interpretaciones de las letras como narraciones (cualitativa).

2.5. Ejemplo de análisis de contenido

Exponemos un breve ejemplo de análisis de contenido con metodología mixta. Se trata de la canción popular infantil “¿Dónde vas Alfonso XII”, recogida en el cancionero “Canciones tradicionales españolas” de Martínez Blanco (2011). Podemos observar cómo se localizan y categorizan los elementos encontrados.

¿Dónde vas Alfonso XII,/ dónde vas triste de ti?
Voy en busca de Mercedes/ que ayer tarde no
la vi.

Si Mercedes ya se ha muerto/ muerta está, que
yo la vi.
Cuatro duques la llevaban/ por las calles de
Madrid.

Su carita era de cera/ sus manitas de marfil,
y el manto que la cubría/ era un rico carmesí.

Las farolas del Palacio/ ya no quieren alumbrar
porque se ha muerto Mercedes/ y luto quieren
llevar.

Los caballos de Palacio/ ya no quieren pasear
porque se ha muerto Mercedes/ y luto quieren
llevar.

- 1º Elemento “¿Dónde vas Alfonso XII, dónde vas triste de ti?”: se hace alusión a la tristeza que protagoniza el estado de ánimo del monarca. → Tristeza
- 2º Elemento “Si Mercedes ya se ha muerto, muerta está, que yo la vi”: se le comunica al monarca la muerte de su querida esposa. → Muerte
- 3º Elemento “cuatro duques la llevaban por las calles de Madrid”: se describe la escena del entierro. → Muerte
- 4º Elemento “Su carita era de cera, sus manitas de marfil y el manto que la cubría era un rico carmesí”: descripción explícita del cadáver de Mercedes. → Muerte
- 5º Elemento “Las farolas del Palacio ya no quieren alumbrar, porque se ha muerto Mercedes y luto quieren llevar. Los caballos de Palacio ya no quieren pasear porque se ha muerto Mercedes y luto quieren llevar”: se detalla la tristeza que se respira en el ambiente tras el fallecimiento de Mercedes, propio del luto que hasta los caballos y las farolas hacen suyo. → Muerte y tristeza

3. Resultados

Tras realizar un análisis de contenido mixto de las canciones objeto de este estudio e identificar los elementos trágicos que presentan, se infieren las categorías de “Miedo”, “Muerte”, “Violencia”, “Tristeza” y “Desamor” como principales. Además, se añade una sexta categoría miscelánea “Otros”. Este es un hallazgo consistente generado tras análisis de contenido, y en línea con otros estudios interpretativos los cuales indagan pasajes textuales; por ejemplo, Fernández-Cano (2010) ilustra patrones de evaluación inferidos de un pasaje bíblico del libro del juez Gedeón.

Cabe mencionar que las canciones que presentan elementos trágicos y que se encuentran en más de un cancionero se han contabilizado como una única pieza. Es de esperar que en el total de canciones analizadas que no presentan elementos trágicos también haya algunas que se encuentren en más de un cancionero de los analizados.

Así pues, de todas las canciones analizadas se han localizado un total de 155 canciones en las que aparece, como mínimo, un elemento trágico de cualquiera de las categorías consideradas. El total de elementos trágicos detectados en las 155 canciones es de 407 elementos. A su vez, estas canciones con elementos trágicos suponen un 22.93% del total de canciones analizadas.

En la Tabla 1 se resumen los resultados obtenidos tras el análisis de contenido. En filas se exponen los títulos de algunas de las canciones analizadas con más elementos trágicos y en columnas las 5 categorías inferidas. A continuación, se contabiliza con una X la presencia de elementos recopilados. Por tanto, cada X significa un elemento encontrado en la canción que dicta la fila y perteneciente a la categoría que dicta la columna, pudiéndose encontrar más de 1 elemento en la misma canción y/o más de un elemento perteneciente a la misma categoría.

Tabla 1. Categorización según elementos trágicos de canciones populares infantiles españolas.

	Miedo	Muerte	Violencia	Tristeza	Desamor	Otros
<i>Al milano</i>		XX	XX			
<i>Bordando casacas</i>		XX	XX	X		
<i>Do, Re, Mi; Do, Re, Fa</i>		XXXX	X	XX		
<i>Don Gato</i>		XXX	XX			
<i>Don Pedro o La muerte ocultada</i>	X	XXXXX XX		XXXX		X (enfermedad)
<i>Dónde vas Alfonso XII</i>		XXXX		XX		
<i>El marinerito</i>		XXX	X			
<i>El puñal de oro</i>		X	XXX	X		
<i>El ramito de arrayán</i>				XXXXX X	X	
<i>El rey-conde</i>		XXX		X	X	X (enfermedad)
<i>Elisa de Mambrú</i>		XX				
<i>En Cádiz hay una niña</i>		X	X	XXX		
<i>En el valle, valle</i>			XXX	XXXX		
<i>En la calle Anchica</i>	X	XX	XX			
<i>La asturiana</i>	X	XXXX	XXXX	XX		
<i>La cautiva</i>			X	XXXX		

	Miedo	Muerte	Violencia	Tristeza	Desamor	Otros
<i>La esposita</i>			X	XXXXX	XX	
<i>La Sinda</i>			X	XXXXX		
<i>Me casó mi madre</i>	X		XXXX	XX	XX	
<i>Un padre tuvo tres hijas</i>		XXXXX	XXX			
<i>Vicentito</i>		XXXX	X		X	
<i>Yo me quería casar</i>			XXXX	XX		
<i>Yo tenía 10 perritos</i>		XXXXX XXX	X	XX		X (enfermedad)

Como hemos comentado, la Tabla 1 recoge algunas de las canciones analizadas en las que más elementos trágicos se han encontrado. Cabe mencionar que dentro de las CPIs los romances

suelen resultar especialmente trágicos. En la Tabla 2 podemos encontrar los datos totales por categorías.

Tabla 2. Resultados totales por categorías

	Canciones y elementos encontrados	% Respecto al total de canciones con elementos	% Respecto al total de canciones analizadas	% Respecto al total de elementos detectados
Violencia	78 Canciones 111 Elementos	50.32	11.54	27.27
Muerte	73 Canciones 127 Elementos	47.1	10.8	31.20
Tristeza	56 Canciones 98 Elementos	36.13	8.28	24.08
Desamor	21 Canciones 26 Elementos	13.55	3.11	6.39
Miedo	16 Canciones 20 Elementos	10.32	2.37	4.91
Otros	18 Canciones 25 Elementos	11.61	2.66	6.14

Una vez obtenidos datos numéricos en cuanto a la presencia de elementos trágicos en las CPIs, también es preciso interpretar (análisis de contenido a nivel latente o cualitativo) dichos elementos para ahondar aún más en su contenido trágico.

Ofrecemos como ejemplo el romance de “La muerte ocultada”. Van subrayados los elementos trágicos encontrados, y posteriormente una interpretación de los mismos.

La Muerte ocultada

Ya viene don Pedro de la guerra, herido, y viene corriendo por ver a su hijo:

- *¿Cómo estás, Teresa, de tu feliz parto?*

- *Yo muy bien, don Pedro, si tú vienes sano...*

- *Acaba, Teresa, con esas razones, que me está esperando el rey en la corte.*

Y al salir del cuarto don Pedro expiró, y su pobre madre llena de dolor...

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: ¿Qué es ese ruido que anda en la cocina?*

- *Te digo, Teresa, la mi siempre amiga, que es juego de naipes de recién parida.*

Ya cumplió Teresa los cuarenta días; se andaba arreglando para ir a misa:

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: ¿Qué ropa me pongo para ir a misa?*

¿Me pondré la blanca? Si no la amarilla.

- *Ponte la de luto, que te convenía.*

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: me pondré la blanca, que iré muy lucida.*

Se viste de blanco y se marcha a misa, y entrando en la iglesia la gente decía: "La viudita honrada, la viudita linda"

- *Y aquestas (éstas) razones ¿por qué las dirían?*

- *Por ti, mi Teresa, por ti, vida mía; que don Pedro es muerto, tú no lo sabías.*

Cierra sus ventanas, corre sus cortinas, y ella, de un desmayo, se murió afligida.

Interpretación de los elementos encontrados

En esta canción pueden observarse diversos rasgos propios de la cultura española pasada. La canción trata del fallecimiento de un matrimonio. El hombre (Don Pedro) muere tras volver a casa con heridas de guerra y su mujer (Teresa) por la tristeza del fallecimiento de su esposo.

Merecen atención los diferentes roles que se asumen en el matrimonio en función del género. La vida y estado de ánimo de la mujer depende únicamente del estado del hombre. Teresa, recién finalizado su parto, afirma que se encuentra bien si su esposo está sano. Si Don Pedro se encuentra bien, Teresa también, pese al dolor y malestar propios de un estado de post-parto.

Es la mujer la que permanece continuamente en casa, a merced de las acciones del marido. Ella esperará fielmente su regreso. El marido, sin embargo, tiene libertad absoluta para decidir su futuro. Es más, pese a ser padre en potencia decide asistir a la guerra y dejar sola a su mujer embarazada. Está claro que no es la misma responsabilidad ante un hijo la que asumían las mujeres y los hombres. Es mucho más "problema" de la mujer que del hombre. Otro detalle es el de referirse al hombre con el vocablo "Don" (título de honor derivado del latín *Dominus*, que significa 'señor') mientras que a la mujer se le refiere como Teresa únicamente.

En la canción se destaca la inocencia de las mujeres, la falta de "vista", el no poder enlazar hechos y obtener conclusiones por sí mismas pese a los hechos tan evidentes. En su entrada de blanco a la iglesia (el color blanco es símbolo de pureza y alegría en la cultura occidental), se refieren a ella como "la viudita". Ésta pese a escuchar tales referencias sigue sin entender por su propia cuenta que su marido ha muerto, mientras acude ignorante y sumisa al matrimonio en la iglesia. Es su suegra la que tiene que comunicarle definitivamente que Don Pedro ha muerto hace ya más de un mes. Para que quede claro nuevamente el que Teresa no sospechaba nada, su sorpresa ante la noticia es tal que le provoca la propia muerte.

Relacionado con esto último podemos finalmente obtener conclusiones sobre la relación triangular: hijo/esposo-mujer/esposa-madre/suegra. El objetivo oculto de la suegra es la humillación pública en la iglesia por la falta de recato de la nuera, que va vestida de blanco pese al fallecimiento (del cual no es consciente) de su marido. La suegra trata de ocultar este fallecimiento para que Teresa sea humillada en la iglesia, todo por el posible fin último de quedarse con su nieto (no está claro que la suegra quiera apropiarse del niño aunque al final se queda con él por muerte de los padres).

4. Conclusiones

Se emiten una serie de conclusiones relativas al alcance de objetivos y verificación de la hipótesis de estudio, así como los avances y aperturas plausibles de este estudio.

4.1. Alcance de objetivos y verificación de la hipótesis del estudio

Tras el análisis de una muestra considerable de canciones populares infantiles de nuestro cancionero popular infantil español, observamos un porcentaje significativo (22.93 %) de canciones en

las que se puede identificar al menos un elemento trágico, entendiendo éste como un pasaje en el que se hace referencia a lo trágico de la condición humana como violencia, muerte, tristeza, miedo, desamor y otros.

Este valor del 22.93% de canciones populares infantiles españolas con contenidos trágicos lo consideramos significativo por tres razones. Primera, ese porcentaje supera al nivel de significación usual y universalmente aceptado del 5% ($\alpha=0.05$) que pudiera esperarse por mero azar. Segunda, hay una valoración criterial por juicio de expertos (estos dos investigadores) que consideran tal porcentaje como significativo. Tercera, estudios comparados como el de Kirmizi, Saygi y Yurdakal (2014) no infieren elementos trágicos en canciones populares infantiles turcas sino 19 categorías de contenido entre las que destacan el amor a la tierra, el amor a los animales y el disfrute de la vida. Por tanto, inferimos cierta habituación a la hora de hablar sobre lo trágico en este tipo de canciones infantiles, algo que choca con el tabú que caracteriza el tema en otros ámbitos y en nuestra época actual (Arriaga, Riano, Cabedo & Berbel, 2017).

El orden de categorías de contenido trágicas, respecto al total de CPIs con elementos trágicos, es como sigue: violencia (50.32 %), muerte (47.1 %), tristeza (36.13 %), desamor (13.55 %), miedo (10.32 %) y otros, como una categoría miscelánea (11.61%).

Bien podría decirse que las CPIs son canciones que suelen recoger aspectos cotidianos de la vida de aquella época. Se transmitían de generación en generación, casi siempre acompañando a los juegos infantiles. Por tanto, son canciones que la infancia hacía muy suyas, conectaban con sus intereses, independientemente de haber sido creadas específicamente para ellos o no.

Conjeturamos que los mensajes de las letras de las CPIs eran repetidos ininidad de veces por la infancia y terminaban calando, como un modo de persuasión y educación a la vez; pues con ayuda de las CPIs una generación iba educando en la vida (y en la muerte) a sus hijos y nietos. Así, las CPIs han supuesto una herramienta pedagógica de calidad utilizada durante siglos. Si en sus mensajes se incluía lo trágico (como el dolor, la muerte, desamor por pérdida del ser querido), a veces de forma muy intensa, y las generaciones continuaban utilizándolas para educar a sus descendientes, podemos de nuevo inferir una cierta familiarización con lo trágico que contrasta con la consideración como tema tabú hoy en día.

En cuanto a que lo trágico sea un tema tabú en nuestra sociedad, y más concretamente en la educación de las nuevas generaciones (por ejemplo, a través de las canciones infantiles), existe

bastante consenso. Por ejemplo, autores como Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura (2017) concluyen que, al estar asociado al dolor, el tema de lo trágico se ha ocultado a las nuevas generaciones y se ha transformado en un tabú social. Colomo (2016) afirma que actualmente la muerte ha pasado a ser un tema tabú el cual obviamos con la intención de no sentirnos próximos a ella. Sigue siendo una cuestión que provoca grandes preocupaciones en la vida de numerosas personas y por ello las soluciones no suelen centrarse en tratar directamente el tema.

Consecuentemente, la distinción entre CPIs tradicionales y actuales es relevante, aunque escape del ámbito de este estudio. Existen enfoques enfrentados. Así, Díaz y Arriaga (2013) resaltan el valor de profundizar sobre la responsabilidad de la conservación del patrimonio heredado en el campo de las canciones infantiles tradicionales. Molinari (2010, p. 122) es incluso más explícito a la hora de rechazar las canciones infantiles actuales cuando dice: “algunas de las propuestas de canciones infantiles “de moda” [comillas en original] elegidas por el docente de infantil, muchos de los niños y niñas se “hartan” [comillas en original] de corear con voces, muchas veces destempladas, aquello que escuchan en los medios”. No obstante, esta diferenciación entre lo tradicional y lo actual es controvertida pues otros estudios apuntan al poder terapéutico de las canciones actuales; por ejemplo, Giore (2016) y Roberts y McFerran (2013), especialmente en preadolescentes.

Como conclusión final, la hipótesis del estudio queda entonces confirmada debido al porcentaje significativo obtenido de CPIs que presentan al menos un elemento trágico. Se infiere por tanto cierta habituación con lo trágico en dichas canciones tradicionales.

No obstante, no debemos concluir solo una concepción única y trágica de las letras de las CPIs españolas; en nuestro estudio aproximadamente un cuarto de ellas sí contienen elementos trágicos. El resto las letras exponen temáticas muy diversas. Existen canciones que combinan temas alegres y amorosos con lo trágico al mismo tiempo. Por ejemplo, la canción “Estaba la pájara pinta”, típica en la cultura hispana y muy popular en México, nos brinda estos felices versos de una niña que espera con ansiedad a su amor.

iAy, Dios!
¿Cuándo veré a mi amor?
Dame una mano, dame la otra,
Dame un besito que sea de tu boca.

Otra canción como “Tres pelos tiene mi barba” es toda una exposición de argumentación lógica

combinando implicación y negación. Así: *Tres pelos (A) tiene mi barba (B)*; *mi barba (B) tiene tres pelos (A)*: Si A implica B, B implica A [$A \rightarrow B$; $B \rightarrow A$].

Si no tuviese tres pelos (negación de A), ya no sería mi barba (negación de B) [$\neg A \rightarrow \neg B$]

El hecho de que el tema de lo trágico no se trate con normalidad en la educación actual (tanto formal como no formal) repercute negativamente en el desarrollo integral de la persona, puesto que la escuela y la familia deben educar para la vida, en todos sus sentidos, y ello no se concibe si al hablar de lo trágico lo hacemos con tapujos, matizando en exceso, ocultando egoístamente, no aceptando y, en definitiva, con miedo. Una educación para la muerte y lo trágico de calidad preparará mucho más consistentemente al educando para los retos que la vida le irá brindando.

Uno de los primeros pasos a dar es la inclusión de la educación para lo trágico y de las CPIs como recurso didáctico en nuestros currículos. La muerte y lo trágico debe considerarse como un tema transversal que puede tocarse desde infinidad de materias, y desde cualquier etapa. A su vez, las CPIs se presentan como una herramienta ideal para la educación para la aceptación de lo trágico a través de la música, por la familiarización del tema que caracteriza a sus mensajes, y por el potencial pedagógico que las mismas poseen por naturaleza.

Además, otro deber imprescindible es la adecuada formación del profesorado, puesto que para educar correctamente en lo trágico es preciso un primer proceso de autoformación y reflexión por parte del profesorado. Debe ser este el que primeramente se eduque en la muerte y lo trágico ya que todos estamos, de una manera u otra, impregnados del tabú que los caracteriza actualmente.

Más concretamente en cuanto a la educación para la muerte tan importante es tras la pérdida, es decir, tratar adecuadamente y sin tabúes el proceso de duelo del alumno, como la educación para la muerte previa a la pérdida, que prepare al educando para las pérdidas de seres queridos, que inevitablemente va a tener que experimentar,

y para la suya propia. Si se ha educado adecuadamente para la muerte a un alumno, sufrirá y sentirá dolor por las pérdidas futuras, pero lo hará más conscientemente. Si no ha sido así todo son dudas, improvisaciones, pensamientos irracionales, mentiras y malas prácticas, con consecuencias negativas de toda índole.

La educación para lo trágico y la muerte puede considerarse como un ámbito de la educación de la conciencia. Un niño educado adecuadamente en la muerte, sin tabúes ni tapujos, tendrá una conciencia más plena de su condición como ser humano y su finitud. El alumno se sentirá más parte de la humanidad y, por tanto, más responsable de su mejora.

4.2. Avances y aperturas del estudio

Pueden analizarse más CPIs recogidas en otros cancioneros para aumentar la muestra y con ello la consistencia de los resultados obtenidos. Además, pueden utilizarse otros métodos más complejos como el análisis de conglomerados (*clusters*) con datos categoriales.

Sería muy interesante el análisis de CPIs propias de otros países, lenguas y culturas, centrándonos en el sentido de lo trágico en las mismas y comparándolo con el propio de las provenientes del Cancionero Popular Infantil Español.

Hemos concluido la idoneidad de las CPIs para educar para la muerte y lo trágico a través de la música, por tanto, se abren infinitas posibilidades para el diseño de programas educativos en este sentido, para cualquier etapa educativa o materia.

Nuestro cancionero popular infantil español es riquísimo y, como acabamos de comentar, con un potencial educativo enorme, para educar para lo trágico o para cualquier otro ámbito. Estudios de este tipo, su mayor peso en el currículo, propuestas didácticas centradas en el mismo..., son acciones que ayudan a su conservación y puesta en valor, además de ofrecernos una ventana a nuestro pasado para comprender mejor aún nuestro modo de ser, nuestra intrahistoria.

Referencias

- Arriaga, C., Riano, M.E., Cabedo, A., & Berbel, N. (2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309-326. DOI: 10.1080/14613808.2016.1214694
- Bernard, C. F., Weiss, L., & Abeles, H. (2018). Space to share: interactions among music teachers in an online community of practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 215, 75-94. DOI: 10.5406/bulcours-musedu.215.0075
- Berrocal, E., & Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar*, 9(18), 187-190.
- Campayo, E.A., & Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. DOI: 10.5209/RECIEM.51864
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa, reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4). E1-17-. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf>
- Cerrillo, P.C. (2005). *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C., y Sánchez Ortiz, C. (2013). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español - Libro I*. Santander: Aldus.
- Crivillé, J. (1988). *Historia de la música española*. Madrid: Alianza.
- de Juanas, A., & García-Castilla, F.J (2018). Presentación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 13-17.
- Díaz, M., & Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107-122.
- Fernández-Cano, A. (2010). Drawing some evaluation patterns inferred from the biblical Gideon's passage. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 327-343. DOI:10.1007/s11092-010-9104-0
- Fernández-Cano, A., & Rico, L. (1992). *Prensa y Educación Matemática*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Poncela, A.M. (2013). Amor, matrimonio y canción: educando a la infancia. *Revista de Folklore*, 378, 35-43.
- Gaona, J.M. (2012). ¿Son las experiencias cercanas a la muerte (ECM) la base empírica que demuestra la existencia del alma? *Journal of Transpersonal Research*, 4(2), 72-108.
- Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.
- Giore, J. (2016). Analysis of lyrics from group song writing with bereaved children and adolescents. *Journal of Music Therapy*, 53(3), 207-231. DOI: 10.1093/jmt/thw005
- Herrán, A., & Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12.
- Herrán, A., & Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.
- Herrán, A., & Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Hidalgo, J. (1969). *Cancionero popular infantil español*. Madrid: Ed. de A. Carmona.
- Kirmizi, F.S., Saygi, C., & Yirdakal, I. H. (2015). Examining the songs in the 2nd, 3rd, and 4th grade music course books in terms of values education. In J.C. Laborda, F.Ozdamli, & Y. Maasoglu, *5th World Conference on Educational Sciences (WCES). Procedia Social and Behavioral Sciences*, (vol. 116) (pp. 1670-1675). Roma: WCES. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.454
- Martín Camacho, J.C. (2003). Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño. *Revista de Estudios Extremeños*, 59(3), 993-1016.
- Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez-Ezquerro, A., & Martos, A. (2019). Reading in current contexts of social education: keys from literary formation. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/68664-220253-3-PB.pdf>
- Molinari, O. C. (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Ordoñez, A., & Lacasta, M. A. (2007). El duelo en los niños, la pérdida del padre/madre. En C. Camps y P. T. Sánchez (Eds.), *Duelo en Oncología*, (pp. 121-136). Madrid: Sociedad Española de Oncología Médica.
- Pelegrín, A. (1982). *Literatura infantil*. Madrid: Papeles de Acción Educativa.
- Roberts, M., & McFerran, K. (2013). Amixed methods analysis of songs written by bereaved preadolescents in individual music therapy. *Journal of Music Therapy*, 50(1), 25-52. DOI: 10.1093/jmt/50.1.25

- Rohwer, D.A. (2018). A content analysis of the International Journal of Community Music, 2008-18. *International Journal of Community Music*, 11(3), 353-362, DOI: 10.1386/ijcm.11.3.353.1
- Sánchez-Sánchez, M., Serrano, F.J., & Martínez Segura, M.J. (2017). Una vida de emociones: un proyecto de educación para la muerte en educación infantil. *Interdisciplinaridad y Transferencia*, (pp. 1389-1396). Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Salamanca.
- Sarget, M.A. (2002). La canción popular infantil: un recurso pedagógico. *Garozca: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 2, 201-222.
- Sheridan, M., MacDonald, I., & Byrne, C.G. (2011). Gaelic singing and oral tradition. *International Journal of Music Education*, 29(2), 172-190. DOI: 10.1177/0255761410396960
- Verdú, V. (5 de Julio, 2002). La enseñanza del fin. *El País*. Retrieved from https://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004_850215.html

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Albacete-Maza, J., & Fernández-Cano, A. (2019). De lo trágico en las canciones populares infantiles españolas: un análisis de contenido con metodología mixta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 149-161. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JUAN ALBACETE-MAZA. Correo: jalbacete93@gmail.com

ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO. Correo: afcano@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad de Granada en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus áreas de interés son los métodos mixtos de investigación, la evaluación de la investigación y de programa educativos y ciencias pedagógicas.

JUAN ALBACETE-MAZA. Estudiante doctoral en el programa de Educación de la Universidad de Granada. Graduado en Pedagogía y Máster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada. Sus áreas de interés son la etnomusicología y los métodos de investigación en educación.

