





[REFLEXIONES ACERCA DEL  
DISCURSO Y LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN  
MUSICAL]

Mag. Luzmila Mendivil  
Trelles de Peña  
Pontificia Universidad  
Católica del Perú

“Resulta necesario examinar el papel que desempeña la música en la educación, y en particular, el papel de la educación musical en la formación de ideales culturales, actitudes, prácticas, y comportamientos culturales”.

*(Rose, 1990, citado en McLaren y Kincheloe, 2008, p. 316).*

## Resumen

El artículo desarrolla, a partir de los aportes de la pedagogía crítica, el concepto de discurso y de práctica pedagógica desde lo que ocurre en diversos procesos de enseñanza y aprendizaje musical en el contexto latinoamericano. Se presenta un análisis crítico y reflexivo de la enseñanza musical, de las acciones e interacciones docentes que se generan, así como de las acciones promovidas en y fuera de las instituciones educativas. Con ello se pretende ofrecer pistas que contribuyan a generar una mayor conciencia de estos procesos inconscientes, a fin de reducir su impacto.

### PALABRAS CLAVE

Discurso pedagógico, práctica pedagógica, currículo oculto en educación musical.

## Reflections on the pedagogical discourse and practice in Music Education

### Abstract

From the contributions of critical pedagogy, this article develops the pedagogical discourse and practice concept from the optics of what happens in the musical teaching and learning processes. It presents a critical and reflexive analysis of musical teaching, the activities, and teacher interactions included, as well as the actions promoted inside and outside the educational institutions. This is with the purpose of offering tracks that help to generate a bigger conscience of these unconscious processes in order to reduce their impact.

### KEY WORDS

Pedagogic discourse, pedagogical practice, hidden curriculum in music education.

## Reflexões sobre o discurso e a prática na pedagogia na Educação Musical

### Resumo

A partir das contribuições da pedagogia crítica, o artigo desenvolve o conceito de discurso e de prática pedagógica a partir da perspectiva do que acontece nos processos de ensino e aprendizagem da música. Apresenta uma análise crítica e reflexiva da educação musical, das ações e interações docentes, bem como das ações promovidas dentro e fora das instituições de ensino. Com o anterior, se pretende fornecer dicas que ajudem a gerar uma maior consciência desses processos inconscientes para assim, reduzir o seu impacto.

### PALAVRAS CHAVE

Discurso pedagógico, prática pedagógica, currículo oculto na educação musical.



Repensar la educación latinoamericana es tal vez uno de los desafíos más importantes del siglo XXI, que pasa por el hecho de no reducirla a una perspectiva didactista, instrumental o metodológica. La educación, vista desde una concepción positivista y conservadora, ha hecho ingentes esfuerzos por centrarla en estos ámbitos, despolitizando así el concepto de pedagogía. Esta concepción neutra y aséptica ha sido útil en la medida en que ha contribuido a mantener un discurso hegemónico y el status quo. Ante ello, desde mediados del siglo pasado, nacen nuevos proyectos pedagógicos y políticos que someten esta perspectiva a serios cuestionamientos.

De esta manera, la teoría crítica, y luego las pedagogías críticas, surgen en Latinoamérica con un carácter contestatario, en contextos diversos, determinados por la convulsión social y política y las grandes brechas sociales. A su vez, revelan la función social de la educación, su capacidad transformadora del orden social y el compromiso de acceder a relaciones sociales más justas y democráticas. Desde esta perspectiva, la pedagogía vincula necesariamente lo político con lo pedagógico, de manera que el rol docente no se limite al ámbito técnico, tecnológico o científico aplicado, sino que se motive el cuestionamiento respecto a la propia práctica, los significados que ella implica y los propósitos que dicha educación persigue.

Se trata entonces de transitar de una concepción unidireccional y neutral de la educación y sus prácticas, hacia una comprensión más holística, donde los campos sociales, culturales, políticos, y económicos, son ejes que se imbrican mutuamente y ayudan a la comprensión de los procesos educativos al interior de los sistemas sociales.

En este sentido, la pedagogía crítica nos da luces para entender que todo proceso educativo es complejo e incorpora componentes que muchas veces no son conscientes. Tras las prácticas pedagógicas los docentes establecen una serie de relaciones de ideología y cultura, que, como se analizará en el presente artículo, están en consonancia con una determinada comprensión del mundo social, del poder, y de las posibilidades de cambio.

Como sostiene Maldonado García (2008), el campo intelectual de la educación se presenta como un espacio muy complejo en el que la acción se desarrolla en discursos. El campo pedagógico es el espacio de producción y reproducción del discurso educativo, que reproduce a nivel micro lo que ocurre a nivel macro. Para desarrollar este análisis es preciso partir de lo que se entiende por discurso, y más específicamente, cómo se entiende el discurso pedagógico.

En principio no es fácil la definición de discurso en tanto que es un concepto que entrecruza campos de diversas ciencias humanas, lingüística, sociolingüística, psicoanálisis, historia, entre otros. Un discurso puede ser entendido como la relación que tiene el texto con la situación comunicativa (Emisor-Receptor-Contexto), y en ella no es sólo un mensaje lingüístico, sino una acción comunicativa que se traduce en actos concretos, actos de habla, acciones que se realizan, y que por tanto,

tienen una finalidad (discurso religioso, discurso político, discurso médico, discurso pedagógico).

En este sentido, Foucault agrega que la producción del discurso en toda sociedad está controlada, seleccionada y redistribuida, todo a la vez, por un conjunto de procedimientos que cumplen una función social vinculada, tanto al deseo, como al poder, y así, la forma como operan los discursos se relaciona con ambos aspectos.

Los discursos no son materia estática, tienen una perspectiva dinámica, dialógica e interpersonal, en tanto interactúan con las personas. Las personas por su parte, cuentan con mecanismos perceptivos, lingüísticos y culturales que les conducen a la lectura de estos discursos de manera tal que ellos se van incorporando progresivamente en la cultura, llevando al individuo hacia la construcción de su identidad social y cultural (Martínez, 1997). Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes, la palabra propia y la ajena.

Más específicamente el discurso pedagógico, de acuerdo con el planteamiento de Berstein (1994), se constituye como una herramienta que opera en la concepción que las personas tienen de sí mismas, y de su relación con el mundo y con los demás, a su vez, inevitablemente, guarda relación con el poder. El discurso pedagógico forma parte de una estructura, un sistema, que se nutre, gesta y desarrolla al interior del sistema educativo y que legitima el control y poder de una clase dominante. Asimismo, señala el autor, el discurso pedagógico engloba dos tipos discursos: uno de carácter técnico, que presenta destrezas de distintos tipos y relaciones que las unen; y otro de carácter sociocultural, que sustenta un determinado orden social y que recontextualiza el qué y el cómo de la práctica pedagógica.

De manera complementaria, Díaz (1990, p. 54) sostiene que “el discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados” a la par que se constituye como un eje organizador, en torno al cual converge un logos que asume un carácter de unidad y justifica un determinado estado de las cosas. Por ello Berstein asume que “el discurso pedagógico es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos [...] es más un principio que un discurso”, es decir que es a partir del discurso pedagógico que se estructuran los significados y se establecen relaciones de significados entre los diversos discursos.

En el caso de la educación musical, parte del discurso pedagógico justifica la prevalencia de la enseñanza de la música clásica, por ser la música “cultura”. Por ello no es casual que la denominada “música popular” sea omitida de manera recurrente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en diversas instituciones educativas, públicas o privadas, o en los conservatorios. De esta manera, y sin decirlo de manera explícita, se pone de manifiesto la hegemonía de un tipo de música, como música especializada, vinculada a las esferas de



poder, que tiene que ser formalmente aprendida y que constituye un referente básico entre quienes han tenido la posibilidad de acceder a ella, de quienes no pudieron hacerlo.

Similar es el caso del discurso pedagógico que justifica la enseñanza musical como un aprendizaje complementario, de segundo orden, vinculado básicamente a la realización de talleres, perdiendo la perspectiva del significado de la formación musical como un derecho humano que posibilita el ejercicio de la libertad, el desarrollo de la propia identidad cultural, la liberación de la imaginación, el desarrollo del pensamiento creativo y la expresión y sensibilidad humana, definiéndolas como características diferenciales indispensables para todo ser humano.

Todo discurso pedagógico se concreta en una propuesta curricular específica que resume el conjunto de intenciones educativas, objetivos académicos; actividades de aprendizaje que se programan para tal fin; medios de socialización que enfrentan los diversos agentes educativos; la misión y filosofía de la institución; el clima y las normas de convivencia institucional; el plan de estudios y los cursos y contenidos educativos.

La propuesta curricular comprende tanto lo que se enseña, como lo que aprenden los alumnos al interior de una institución educativa por cuenta propia. La propuesta curricular no solo afecta al alumno, sino también perfila al docente, y de esta manera, en la continua interacción, docentes y alumnos viven y construyen un currículo. Así pues, una propuesta curricular se explicita y manifiesta a través de acciones e intenciones deliberadas; concretando una práctica pedagógica específica.

No obstante, en toda práctica pedagógica se inscriben un conjunto de aprendizajes informales, de naturaleza inconsciente, que conforman lo que se conoce como “currículo oculto”. Este currículo se desarrolla paralelo a la propuesta curricular formal en las instituciones educativas. Como señala Silvia Malbran (1999): “convive con el currículo formal y su poder es similar o superior. Integrarlo debería ser parte de la preocupación de quienes intentan mejorar la calidad de la oferta institucional”.

Por lo tanto, educar musicalmente y con calidad, en cualquier institución educativa, supone replantear la significación de contenidos y su selección en los procesos de enseñanza musical, en tanto los docentes son fuente de aprendizaje, aún cuando no lo enseñen, ni lo quieran enseñar.

En el campo de la educación musical, diversos autores han tratado de definir este concepto. Parcerisa (1999) sostiene que el currículo oculto hace referencia a aquellos aprendizajes transmitidos sin intencionalidad explícita por parte del profesor de música, y que aún así, tienen eficacia educativa en tanto son los propios docentes (figuras de autoridad y poder), los portadores de los mismos. Por ello la influencia que ejercen en sus estudiantes es significativa al modelar y transmitir actitudes y valores a través del ejercicio docente cotidiano.

Por su parte, Gonzáles de Angelini (2001) amplía esta concepción agregando que existen aprendizajes informales que

subyacen al currículo oculto, y que se manifiestan a través de conocimientos, clasificaciones, que reproducen las principales dimensiones de la esfera económica social y operan a través de contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas, entre otros aspectos.

Además, pueden reflejarse en estereotipos de comportamiento que, por estar vinculados a la vivencia personal, suelen escapar a la reflexión. En otras palabras, se trata de acciones fuertemente impulsadas por la emotividad y afectividad de quien las produce, por lo que juegan una suerte de “velo” que imposibilita la visión y un análisis objetivo de estos hechos, de allí la importancia de hacer este esfuerzo de extrapolación objetiva.

Díaz Barriga (2005) añade que estos guardan “una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información que se dice”, esto puede evidenciarse al constatar empíricamente que en ocasiones se presenta un quiebre entre el discurso y la práctica pedagógica, hecho que impacta negativamente en los procesos de cambio e innovación educativa.

Prueba de ello es que muchos docentes hacen eco de un discurso pedagógico acerca del sentido de la educación musical, de su carácter liberador, de las pedagogías abiertas de enseñanza, de los procesos de participación de los estudiantes, del aprendizaje cooperativo, de sus saberes previos, entre otros, y no obstante, como refiere De Vincenzi (2009), “en la realidad cotidiana, cambia muy poco, o no cambia nada”.

Una hipótesis que puede explicar este quiebre educativo es que tal vez se deba a que en la práctica educativa se “actúa”, mientras que en el discurso se “dice”. Esto podría aclarar los motivos por los cuales muchos docentes aprenden a decir un nuevo discurso, sin poder alcanzar prácticas educativas innovadoras en el campo de la música.

Lo anterior hace evidente la necesidad de reflexionar acerca de aquellos aprendizajes informales implícitos en los procesos de enseñanza musical, especialmente los que se dan al interior de instituciones educativas encargadas de la formación de niños que, por su propio proceso de desarrollo y maduración psicológica, no han alcanzado el nivel de progreso moral que les permita enjuiciar las prácticas y tomar decisiones con un nivel de autonomía, de ahí la importancia de que el educador musical procure este cuestionamiento crítico.

Como señala Gonzáles de Angelini (2001, p. 106), la interrelación “currículum oculto-currículum manifiesto” define cada institución escolar, es decir, a través de esta diada es posible identificar cómo es la institución escolar, cómo es la práctica educativa en la misma y en qué medida hay coherencia entre ambas, lo que en suma, pone sobre el tapete la forma en que se relaciona el discurso con la práctica pedagógica.

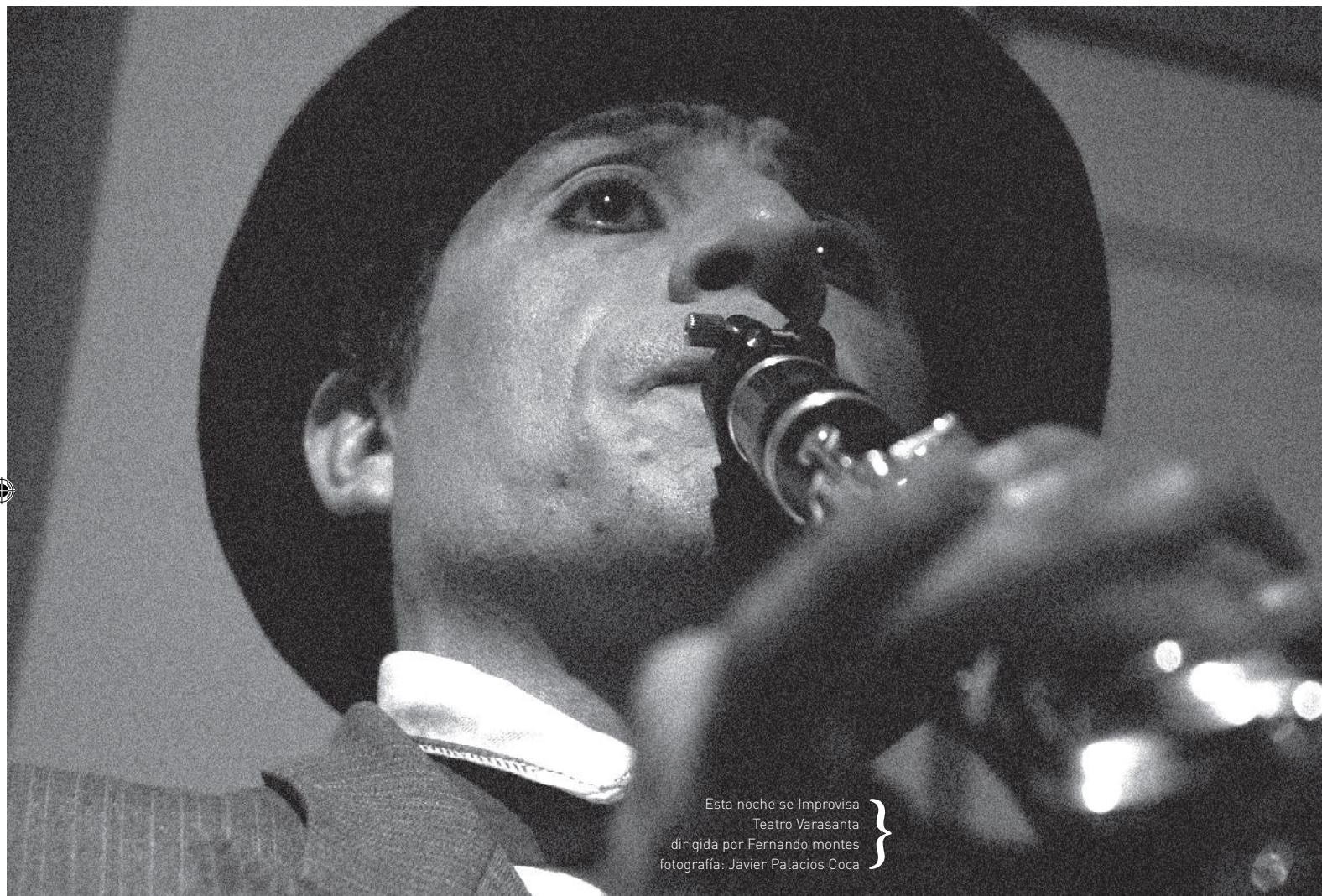
Por otro lado, los aprendizajes informales en el campo musical se manifiestan a través de diversas interacciones comunicativas vinculadas al manejo de la información: ¿Qué se dice, suprime, añade, inventa o deforma?; ¿qué tipo de relaciones se favorecen?; ¿a quiénes y cuándo se presta atención?; ¿qué voces están representadas?; ¿qué voces son acalladas o interrumpidas?





Cabe reflexionar acerca de las formas de interacción social que se dan en los procesos de aprendizaje musical y que se relacionan con las variables “sexo”, “etnias” y “edades”. Resulta por ello pertinente preguntarse ¿Qué valoración se otorga al aprendizaje musical? ¿Influye el sexo de los estudiantes en la determinación del aprendizaje de determinados instrumentos musicales? ¿A qué se da importancia: al aprender, aprobar, crear, o sensibilizarse con la música?

También resulta necesario preguntarse ¿Qué se considera importante y que no, a nivel de aprendizajes musicales? ¿Sólo es posible aprender música a partir de los clásicos? ¿Qué géneros musicales se presentan y cuáles se omiten? ¿Es posible recuperar las expresiones musicales contemporáneas? ¿Se puede componer música con ordenadores? ¿Puede aprenderse la música de manera interactiva? ¿Puede utilizarse el Youtube en clase? ¿Cuál es el lugar de la música propia del estudiante? ¿Es posible investigar a través del Internet? ¿Hay lugar para la investigación en el aprendizaje musical? ¿Se puede hacer y enseñar música con instrumentos no convencionales? ¿Qué se evalúa y cómo se puntúan las evaluaciones?



Esta noche se Improvisa  
Teatro Varasanta  
dirigida por Fernando montes  
fotografía: Javier Palacios Coca

Surgen otro tipo de interrogantes tras la selección y uso de materiales y repertorios musicales, a los que subyacen un conjunto de aprendizajes ¿Quién selecciona? ¿Qué selecciona? ¿Qué intereses se atienden? ¿A qué finalidades sirven?, entre otros aspectos.

Existen otros aspectos que se derivan de la propia realidad de las instituciones educativas en las que se enseña música, independiente de su condición pública o privada, de ser instituciones escolares o artísticas, se mantiene en aislamiento físico no sólo a los niños, sino a los docentes responsables de su educación. Ante esta realidad es posible verificar que la soledad profesional, manifiesta desde la propia arquitectura institucional, encierra y separa a sus actores, limitando no sólo los desarrollos expresivos y creativos, sino los exploratorios cognitivos, y esto es válido tanto para los niños, como para el personal docente, y más aún para el educador musical que no necesariamente permanece todos los días en la institución.

Las escasas oportunidades de intercambio en la rutina profesional del educador musical se extienden hasta la limitada disponibilidad para intercambiar profesionalmente con especialistas de otras disciplinas. La realidad profesional del educador musical se circunscribe al aula, una realidad micro social, que acaba constituyéndose como su razón de ser, y le hace perder la



perspectiva a un macro nivel. Este hecho puede dar pistas para comprender la limitada visión de muchos educadores musicales que no alcanzan a ver la relevancia de su enseñanza y la circunscriben al ámbito específico de la interpretación instrumental, perdiendo toda la dimensión cultural, social, política, económica y moral que su labor demanda.

Si las instituciones escolares se mantienen como instancias “herméticas”, en relación al ambiente social y cultural, los diversos agentes educativos engendran una suerte de desconfianza frente al contexto, con ello pierden la perspectiva del valor didáctico de los componentes culturales, omitiendo la “lectura e interpretación” del entorno y dejando al margen a ciertos agentes (padres de familia, medios de comunicación y agentes sociales diversos) que podrían aportar en el enriquecimiento del proceso de enculturación. Por ende, la educación musical se vuelve híbrida, descontextualizada geográfica, cultural y temporalmente.

Por ello no es extraño el discurso pedagógico, bastante extendido, que alude a la necesidad de ofrecer una educación imparcial y “globalizada” como sinónimo de una educación musical de calidad, más eficiente y moderna. Al respecto, son pertinentes las palabras de Fabbroni (1996, p. 71), quien sostiene que en la medida que se mantenga “el uso de una educación aparentemente desinteresada y neutra, aséptica, sin objetivos sociopolíticos, la acientificidad y la extemporaneidad de la práctica metodológica didáctica, será difícil lograr cambios significativos”. Es decir que mientras los docentes no tomen conciencia de la importancia de tener claros los objetivos sociales y políticos de la educación, ningún esfuerzo por mejorarla será posible.

McLaren (2008, p.308), siguiendo esta línea, sostiene que muchas de las creencias de los docentes representan deseos o necesidades implantadas por el medio social en el que se realizó su proceso de socialización, en otras palabras, los educadores musicales no escapan al imperativo de reproducir su propia historia en sus procesos de enseñanza.

Por otra parte, los aportes de Regelski (1998), Bourdieu, Bowles y Gintis (1976), Apple (1982) y Gramsci (1971), muestran como la educación musical puede ser analizada como un modo de reproducción cultural de ciertas tradiciones y presupuestos subyacentes en dichas tradiciones.

Rose (1990) señala que la educación musical impartida en muchas instituciones escolares, ha sido enseñada como una forma de dominación encubierta de un grupo sobre otro. Este planteamiento se funda en la convicción de que en las aulas se sostienen relaciones de poder que alimentan y constituyen las ideologías y tradiciones dominantes.

De este modo, el currículo es ya un agente de producción y reproducción social y cultural: desde la propia determinación del programa, experiencias y valoraciones, que, por lo general, son establecidas de manera unilateral por los docentes quienes pueden incluir, o excluir, determinados contextos culturales, así, el aprendizaje subyacente es la aceptación inconsciente de una cultura al margen de otras realidades.

En otras palabras las inclusiones o exclusiones de determinados contextos y contenidos de aprendizaje guardan relación con la conciencia social de los estudiantes y su participación en los procesos de transformación. En este mismo sentido, Freire (1993, p. 15) sostiene que:

La educación puede, o bien funcionar como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración y conformidad de las nuevas generaciones en la lógica del sistema actual, o convertirse en un “ejercicio de la libertad”, el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo.

Una educación musical concebida dentro de un enfoque liberador, puede lograr que los docentes realicen cambios transformadores en el ámbito de la educación musical, amplíen la percepción de la realidad que tienen sus estudiantes, desarrollen una capacidad empoderadora, pues se valdrán de la acción y el sentimiento crítico para implicar a sus estudiantes en actividades musicales significativas y sus ulteriores resonancias transformadoras en el contexto social.

Si la música por su propia naturaleza, tiene el poder de liberar, transformar, y efectuar cambios, el docente musical reflexivo puede cuestionarse y seguir el pensamiento de Habermas (1982) ¿Quién soy yo? ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Qué pueden llegar a ser? ¿Qué podemos llegar a ser juntos? (McLaren 2008, p. 313). Por lo tanto, conceptualizar la educación musical implica definir “El significado personal, la interpretación, la comprensión y expresión propias, ya sean sociales o culturales, al igual que un conocimiento más amplio del mundo” (Schmidt, en McLaren 2008, p. 315).

En otro sentido, para desarrollar una conciencia crítica de la educación musical es necesario explorar la tradición musical dentro de un marco de trabajo social y cultural que permita no sólo destruir las barreras que existen entre lo que los estudiantes de música aman y escuchan al exterior del aula, sino la barrera entre sus deseos y aquello que sus docentes de música quieren que aprendan. Cuando esto ocurre, la música otorga poder y ofrece muchas oportunidades de aprendizaje y experiencias musicales significativas, dentro y fuera del aula. De esta manera, los estudiantes aprenden a verse a sí mismos como seres sociales y culturales dentro de una realidad y del contexto de su propia herencia en particular.

Como señala Eisner, el arte, y por ende la música, es una manera de construir, crear sentidos de vida, ampliando la conciencia, perfilando actitudes, satisfaciendo la búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura, integrando una comunidad, dejando un legado.

Por lo expuesto, la educación musical puede ser entendida como una acción política en la medida que puede contribuir a pensar, negociar y transformar las relaciones entre la enseñanza, la generación de conocimiento, y las relaciones a nivel de institución educativa, sociedad y Estado. En este sentido, el



docente de música debiera ser un docente reflexivo y crítico, capaz de construir sus propios criterios mediante la reflexión de su experiencia y el contraste y problematización de su propio conocimiento.

Esta visión panorámica no ha pretendido presentar respuestas, más bien se ha centrado en la formulación de pistas para comprender muchas de las actuaciones pasadas y presentes de los educadores musicales latinoamericanos. Así mismo, justifica la correspondencia entre discurso, propuesta curricular, y práctica educativa, poniendo de manifiesto que no todo lo que se aprende se enseña formalmente, y viceversa.

Cabe destacar que como sostiene el Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM (2009): “la educación musical latinoamericana necesita urgentemente basarse en apertura, identidad y musicalización”. Estos son los ejes que se han querido transitar a través de las diversas preguntas que sólo buscan evitar el sometimiento a un sistema de educación musical que a todas luces no responde a las demandas del continente: necesidad de replantear sus prácticas desde los aportes de las pedagogías abiertas y de la pedagogía crítica; necesidad de definir su identidad y su carácter de diversidad latinoamericana, así como sus identidades locales; y de imbuir sus procesos de musicalización desde la autenticidad y la innovación, el reconocimiento y respeto por el estudiante y por lo que él puede aportar a su propio proceso formativo.

Como señala Greene (2005, p. 92) “los profesores debemos hacer un esfuerzo intensificado para romper con los marcos de la costumbre y para tocar la conciencia de aquellos y aquellas a quienes enseñamos”. El educador musical debe ser plenamente consciente de este hecho, abriendo los propios mundos a la reflexión y transformación; tal como lo sugiere Eduardo Galeano:

“No somos lo que somos,  
sino lo que hacemos  
para cambiar lo que somos”.

## Bibliografía

- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Díaz, Barriga, A. (2006). ‘La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales’. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-15. Obtenido en Julio de 2008, desde <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf>
- Díaz, Villa, M. (2000). ‘Aproximación inicial: Bernsterin y la Pedagogía’. En M. Díaz, Villa y N. E. López, (Eds.), *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz Villa, M., y Muñoz, J. A. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A., y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Gonzalez de Angelini, S., Rio de Landaburu, E., y Rosales de Vuksanovich, S. (2001). *El currículum oculto en la escuela: la pobreza condiciona pero no determina*. Trabajo social y educación. Buenos Aires: Lumen.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Malbrán, S. (1999). ¿Y el “paracurrículum”? *Eufonia 17: El currículum oculto en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Martínez, Solís, M. C. (1997). *Discurso, proceso y significación: estudios de análisis del discurso*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa Aran, A. (1999). ¿Qué es el currículum oculto? En *Eufonia 17: El currículum oculto en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Vilar, Torrens, J. M. (2000). *Investigación-Acción y Currículo Oculto en la Enseñanza Obligatoria*. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Obtenido en Febrero de 2008, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209304>
- Trelles de Peña, Mendivil, L. (2007). *Lo que los niños cantan, comunican y aprenden*. Tesis no publicada para optar el grado de Magister, Escuela de Graduados PUCP, Lima.

LUZMILA MENDÍVIL TRELLES DE PEÑA: LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL. MAGÍSTER EN COMUNICACIONES. PROFESORA ASOCIADA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. COORDINADORA DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP. PRESIDENTA DE FLADEM PERÚ (FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL- FILIAL PERÚ). AUTORA Y COMPOSITORA DE MÚSICA PARA NIÑOS. INTEGRANTE DEL MOVIMIENTO DE LA CANCIÓN INFANTIL LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE. ACTUALMENTE ES PROFESORA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. LMENDIV@PUCP.EDU.PE. ARTÍCULO RECIBIDO EN AGOSTO DE 2009 Y ACEPTADO EN JUNIO DE 2010.