

Jugar, musicar y crear: los niños y las niñas (en)cantan la vida en Mozambique¹

Marina Di Napoli Pastore²

Recibido: 10 de febrero de 2021 / Aceptado: 17 de mayo de 2021

Resumen. El tema central de este artículo es generar un diálogo con la creación musical manifestada en la vida cotidiana de los niños y las niñas mozambiqueños. En las comunidades del sur de Mozambique, niños y niñas asumen un papel protagónico, involucrándose activamente en la vida social de diferentes formas, entre las que se encuentran actividades rodeadas por ritmos. La música, como los juegos, es una actividad significativa; se puede cantar, experimentar corporalmente, explorar o escuchar, formando parte de los mundos en que los que es inscrita. A partir de un estudio etnográfico realizado en tres comunidades del sur de Mozambique entre los años 2014 y 2018, este artículo presenta algunas narrativas construidas con los niños a través de formas de creación performática, señalando la existencia de un conocimiento propio, compartido y colectivo.

Palabras clave: Niños mozambiqueños; jugar; música; etnografía.

[pt] Brincar, musicar e criar: crianças (en)cantam a vida em Moçambique

Resumo. O foco deste artigo é o de estabelecer um diálogo com a criação musical que se manifesta no dia a dia de crianças moçambicanas. Nas comunidades do sul de Moçambique, as crianças assumem seu protagonismo e se envolvem de modo ativo na vida social de diversos jeitos, principalmente nas atividades contornadas por ritmos. A música, tal qual a brincadeira, são consideradas atividades significativas para as crianças, podendo aparecer de forma cantada, experimentada corporalmente, exploratória ou na escuta, integrando os mundos e universos infantis nos quais se inscrevem. Partindo de um estudo etnográfico entre os anos de 2014 e 2018 em três comunidades ao sul de Moçambique, este artigo apresenta algumas narrativas construídas com as crianças em formas criações performáticas, indicando existência de saberes próprios, partilhados e coletivos.

Palavras-chave: Crianças moçambicanas; brincar; música; etnografia.

[en] Playing, music and raising: children (en)sing life in Mozambique

Abstract. The focus of this article is to establish a dialogue with the musical creation that manifests itself in the daily lives of Mozambican children. In the communities of southern Mozambique, children take their leading role and are actively involved in social life in various ways, especially in activities circumvented by rhythms. Music, like playing, are considered significant activities for children, and may appear in a sung, experienced bodily, exploratory or listening form, integrating the children's worlds and universes in which they subscribe. Based on an ethnographic study between 2014 and 2018 in three communities in southern Mozambique, this article presents some narratives constructed with children in performative creation forms, indicating the existence of their own, shared, and collective knowledge.

Keywords: Mozambican children; play; music; ethnography.

Sumario. 1. Introducción. 2. Caracterizando el estudio: metodología. 3. Tejiendo lo sensible, jugando con la canción: desarrollo de la investigación a partir de la música y los ritmos en la vida diaria de los niños y las niñas. 3.1. Niño y niña que canta y baila: el ritmo corporal en juego. 3.2. Tamborilear, ritmar, ensamblar: la construcción de instrumentos y la vivacidad de la música. 3.3. Canciones, letras y artistas infantiles: afirmaciones y percepciones a través de las composiciones. 4. "Es necesario saber vivir": las traducciones y transcripciones cotidianas. 5. Consideraciones finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Pastore, M. N. (2021). Jugar, musicar y crear: los niños y las niñas (en)cantan la vida en Mozambique. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 5-18.

¹ Fuente de financiación CAPES.

² Profesora de Terapia Ocupacional de ISCISA, Maputo, Mozambique. Doctora y Magister en Terapia Ocupacional por la Universidad Federal de São Carlos. Investigadora de posdoctorado en Antropología en la Universidad Federal de Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5924-8719>
E-mail: marinan.pastore@gmail.com.

1. Introducción

Este artículo indaga en la producción de niños y las niñas a partir y a través de las experiencias compartidas, en las que la música, al igual que el juego, se presentan como creaciones, expresiones y conocimientos infantiles que permean y cohabitan en la vida cotidiana, produciendo poéticas y pensamientos en los que el foco son los niños y las niñas en acción. Son relaciones plurales que implican sus perspectivas como seres políticos, activos y agentes de sus historias y caminos, los cuales revelan importantes dimensiones culturales, además de implicaciones económicas y sociopolíticas. La música como performatividad se expresa en la *realización como composición*, creación y lenguaje de un proceso y movimiento que se dibuja como forma y actualiza dramas (Turner, 1982) en acción e interacción (Schechner, 2002) no lineal (Cohen, 2004; Pereira, 2012). Se configura como la división de lo sensible de la práctica poética inmersa en la cultura y la colectividad.

Los adultos no siempre ofrecen a los niños y las niñas una escucha atenta e interesada. Lo mismo ocurre, con frecuencia, en el campo académico. De tal manera que es raro considerar a los niños y las niñas como parte del campo socio-antropológico de los temas de análisis. Escuchar, considerar lo que tienen que decir, qué y cómo cuentan sus observaciones y afectos y lo que cantan los niños y las niñas mozambiqueños, son los ejes que construyen el esquema de este texto, el cual busca dar significado al campo de la experimentación y la creación musical.

El niño en su acción creativa juega y construye performatividades (Machado, 2010). Las historias contadas, musicalizadas o dramatizadas se desarrollan en la percepción del mundo y, a menudo, son vividas de forma poética en las artes escénicas: “quien representa una historia la toma para sí, hace suya la historia del otro, agregando elementos y apropiándose de preguntas que no hacen parte del día a día de esa realidad (Lage, 2018). Representar es un acto de poder, jerárquico, en el que siempre hay un subalterno” (Pastore, 2020: 16)³. Las historias contadas en este estudio son consideradas, igualmente, obras (acción y acontecimiento) marcadas por una dimensión autobiográfica. Es decir, son auto narrativas. Así, en el diálogo con los niños y las niñas, es necesario considerar los contextos de sus vivencias y formas expresivas.

Al asumir a los niños y las niñas como productores de cultura y colaboradores activos en el proceso artístico-cultural, consideré la dinámica dialógica no solo con ellos, sino también con la familia y la comunidad, dentro de sus valores y expectativas. Así, la relación establecida en el estudio buscó una horizontalidad de poder, anclada en la teoría freiriana. La construcción del conocimiento dentro de las relaciones horizontales entre las personas involucradas en él (Freire, 1987) favorece un ambiente para proposiciones fundamentales que surgen de las preocupaciones de “existir-en-el-mundo”, “hacer historia con el niño” (Freire, 1989: 13).

Para que esta investigación pudiera ser construida en un movimiento de mayor comprensión de las realidades y de los niños y las niñas que viven en el sur de Mozambique trabajé en tres comunidades. La investigación se llevó a cabo en la cimentación de caminos, rutas y reflexiones teóricas a partir de la experiencia en Mabotine (Ciudad de Maputo), Matola A (Provincia de Maputo) y Nhandlovo (Inhambane), con niños y las niñas de 3 a 18 años, de acuerdo con la legislación vigente en el país y la declaración de las personas involucradas en el proceso, quienes se consideraron como niños y las niñas y aceptaron la invitación a participar en este estudio.

A partir de un bordado en estudios decoloniales y estudios infantiles, este artículo utiliza un enfoque también por los estudios de rendimiento, entendiendo la interdisciplinaridad que implica la complejidad de los niños y sus territorios, con narrativas de escenas que describen pasajes de la vida cotidiana de los niños en la investigación de campo realizada.

2. Caracterizando el estudio: metodología

Según el último censo del país, realizado en 2017, el número total de habitantes fue de 27.909.798, correspondiendo la población urbana al 33,4% de la población total, mientras que la población rural correspondió al 66,6%. En cuanto a la edad, el 53,1% de la población estaba compuesta por niños y las niñas, considerados de 0 a 17 años y 11 meses de edad, con una edad promedio de la población general de 16.6 años, es decir, Mozambique es considerado un país joven; la mayor parte de su población está joven, principalmente con un rango de edad entre 0 y 10 años (INE, 2019).

Investigar sobre los niños y las niñas y sus roles era disponerse a conocer las diferentes infancias y posibilidades de ser niño a partir de múltiples facetas, voces y acciones; comprender las actividades significativas desde sus espacios de pertenencia era un desafío porque, aunque los niños y las niñas constituían la mayor parte de la población mozambiqueña, los estudios e investigaciones que toman en cuenta sus potencialidades y vivencias son bastante escasos.

La metodología del presente estudio fue elaborada a través de la etnografía. Por trabajo etnográfico, en esta investigación, se entendió una inmersión en la cultura mozambiqueña, cuya revisión de campo fue realizada con la intuición de comprender y describir los hechos que envuelven a los niños y sus vivencias en la búsqueda de implicaciones a partir de la realidad social. A través de una descripción densa y detallada, se buscó incorporar los símbolos,

³ Tesis de doctorado “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”. Defendida el 13 de febrero de 2020. Disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>

significados y vivencias singulares y colectivas (Geertz, 1989). El lugar del estudio radicó en tres comunidades mozambicanas: una en el área urbana, una en el área periférica y otra en el área rural.

La música, el baile y el juego ritmado como conocimiento compartido y tácito será el objeto de entendimiento e interpretación de sus mundos significativos (Haguette, 2005). Para Geertz (1989), la problematización de la cultura solo puede hacerse en un contexto dentro del cual los eventos, comportamientos y procesos pueden ser descritos de manera inteligible.

La investigación etnográfica, en aras de encontrar a los niños y las niñas, sus producciones y vivencias, se llevó a cabo durante los años 2014 y 2018, con el objetivo de repensar las formas en que los niños y las niñas y sus realidades, por medio de contextos específicos, integran diversas prácticas, entendiendo sus acciones como fundamentales en los procesos singulares, colectivos, comunitarios, a la vez que el conocimiento local, en conjunto con el cultural y social, permean los modos de vida infantiles y sus creaciones. La etnografía permitió buscar “el juego y la construcción de saberes como uno de los medios de perpetuación y producción cultural, del cual el niño no solo es un agente activo, sino un sujeto social y consciente que crea, en la acción de jugar y en el juego, formas de estar, transformar, transcribir y traducir el entorno en el que habitan” (Pastore, 2020: 141).

Carvalho (2005) y Borba (2007) discuten la importancia de llevar lo cultural al corazón de los discursos, poniendo un punto en los sentidos y significados y, así, dando lugar a vivencias y existencias múltiples y diversas, abarcando creencias, costumbres, valores, símbolos y significados que se (re)producen en la vida: en gestos, relaciones y actividades cotidianas, de existencia social, en espacios de resistencia y de posibilidades transformadoras. En el caso de los niños y las niñas, observar las infancias a través del sesgo de la cultura y de sus producciones, es percibir y validar las relaciones que se establecen y las formas de acción social construidas como relación.

Fue en el campo de la investigación, en el encuentro con los niños y las niñas, donde las preguntas surgieron. El juego, como lema de la investigación, guió los pasos del estudio, pero el canto, la música y la danza emergieron, igualmente, en los momentos de los juegos, o en los momentos aislados o entre las tareas. Cantar era una forma de “*decir las sensaciones. Entonces, cuando cantamos, iiih, parece que lo que tenemos dentro de nosotros sale. Pruébalo allá*” (Cuaderno de Campo, 2017 – 2018), tal y como escuché de algunos niños y niñas.

El viaje al campo, en algunos momentos marcados en los años 2014, 2016, 2017 y 2018, fue una forma de fundamentar y orientar la investigación desde una metodología participativa, en contextos compartidos con los niños y las niñas, sus familias, sus lugares y espacios significativos, la historia del país y de los lugares en contexto. La recopilación de datos, la organización, los registros y la elección de materiales, como imágenes y narrativas, también fue compartida con los niños y las niñas, en una investigación tejida entre relaciones y vínculos.

Los datos fueron producidos en el campo a través de un collage de métodos: fotografías, dibujos, observación participante, entrevistas semiestructuradas, entrevistas no estructuradas, conversaciones informales, vídeos y grabaciones de audio. Entre las escenas producidas y registradas, la música fue un componente esencial para los diferentes momentos, comprendiendo prácticas y acciones bajo un sesgo cultural, político y de mediación de mundos y posibilidades comunes.

El esfuerzo metodológico adoptado en esta discusión implicó la tematización y problematización, como sugiere Paulo Freire (1989), para aprehender la infancia, las redes de relaciones, los lenguajes y expresiones, los modos y medios de circulación, además de los símbolos que crean o ponen en movimiento, siendo la música y los ritmos precursores de estos caminos. Delalande (2001) y Cohn (2013) también discuten el giro de la mirada hacia las dinámicas y experiencias de las infancias, reconociendo en ellas la posibilidad de construir, modificar y transformar las culturas a través de la relación entre pares, por medio de universos de socialización infantil en los que las culturas infantiles integran los medios sociales, locales, históricos, culturales y temporales.

La investigación de campo se llevó a cabo en diferentes períodos: durante 6 meses en cada uno de los años respectivos (2014, 2017 y 2018). En 2014, con una investigación realizada en el barrio de Matola, el investigador comenzó a vivir con cada niño durante aproximadamente un mes, viviendo en sus hogares y en los de sus familias, basándose en el consentimiento de los niños y sus tutores. Los momentos fueron compartidos en la casa, en el barrio y en la escuela. En 2017, la investigación se expandió a Matola y Mabotine, donde el investigador alternó los períodos en el vecindario, utilizando la observación de los participantes sobre los momentos de juego. En 2018, la investigación ganó nuevos horizontes, yendo a Nhandlovo, la zona rural, donde el investigador pasó 70 días en el pueblo, viviendo en la casa de los abuelos de Félix, uno de los niños que participaron en el estudio.

El campo y el procesamiento de datos se produjeron junto con los niños, las familias y los vínculos establecidos desde 2012, cuando el investigador conoció a algunos de los niños que trabajaban en una ONG. La ética en la investigación se basó desde la construcción del proyecto hasta su finalización. Como forma de reconocimiento, se produjeron álbumes de fotos con los niños participantes y se les entregaron, ya que la fotografía era algo notable y a petición de ellos. Los datos recogidos y producidos se hicieron en experiencias compartidas y experiencias cotidianas, y los niños también participaron en la construcción de lo que se analizaría, puntuando el juego y la musicalidad como puntos importantes de ser un niño y niña allí.

Las cuestiones éticas fueron pautadas a través de la Asociación Brasileña de Antropología (ABA) y sus principios éticos. En Mozambique, debido a la ausencia de un comité ético para investigaciones en ciencias humanas, se me hizo necesario buscar otros medios de estar alineada éticamente a las legislaciones existentes en el país. El Departamento de Sociología de la Universidad Eduardo Mondlane, en conjunto con la UNICEF de Mozambique crearon, desde 2017, un Curso de Corta Duración llamado “Ética en Investigación Social”, del cual participé, siendo parte de

su primera promoción, cuyo objetivo principal fue “capacitar académicos y profesionales que actúan en el campo de la investigación social para conducir de forma ética todo el proceso, desde el diseño de la investigación hasta la publicación y divulgación de los resultados”.

El consentimiento libre y esclarecido fue realizado de forma verbal, puesto que la mayoría de los niños y sus responsables no leían o escribían en portugués. Por tratarse de niños, se realizó una primera conversación con los padres o responsables y, recibiendo su aceptación, la investigación fue llevada a cabo. De igual modo, las imágenes que constan en este artículo tuvieron el permiso de los niños y de sus responsables para ser hechas y utilizadas en el medio académico.⁴

En el trabajo etnográfico realizado con niños, al establecerse una relación horizontal, existe un gran desafío, pues aceptar el mundo del niño e interactuar en su interior “es particularmente desafiante, por causa de las diferencias obvias entre adultos y niños en términos de madurez y de tamaño físico” (Corsaro, 2005: 444). Estar con los niños e interactuar con sus mundos es necesario para conseguir estar presente y compartir el día a día, no solo en los ambientes institucionales, sino también en los lugares no formales.

A través de escenas traducidas en escrituras, narradas y recopiladas en texto, exhibimos momentos y situaciones vividas y compartidas con y por los niños y las niñas en los contextos de investigación, en los que lo sensible, los lenguajes, las inteligencias y la poética de la vida y del juego, se fueron traduciendo en acciones, palabras y canciones, las cuales se hicieron presentes en los momentos de múltiples encuentros, construidas, tejidas, escritas y atadas según las experiencias, momentos y percepciones en los espacios de pluriversidad de mundos y de diálogos (Crapanzano, 2005).

3. Tejiendo lo sensible, jugando con la canción: desarrollo de la investigación a partir de la música y los ritmos en la vida diaria de los niños y las niñas

Lydia Hortélio, al parafrasear a Hoffman (autor alemán), dice que “la música comienza donde la palabra no alcanza”. En el documental “terreiros do brincar”, uno de los entrevistados planteó la discusión de que, al musicar, el niño está “abriendo sus músculos, sus dilataciones. Es como si el cuerpo se abriera, creciera, se expandiera. Entonces empiezas a entrar en otro mundo, el de la expresión” (Rennet, et al., 2015).

Marina Marcondes Machado (2010) discute el concepto de niños y niñas performáticos, es decir, como sujetos y agentes de “su propio arte y sus concepciones, encarnadas en sus cuerpos y visibles en sus actitudes, conductas, facilidades y dificultades” (Machado, 2010: 117). Según la autora, es perceptible que los niños y las niñas y las niñas construyen “sus modos de ser y de estar en el mundo ganando espacio, vitalidad e innumerables posibilidades expresivas cuando se les ofrece un entorno compuesto por contextos sensibles, inteligentes, vivos”. Al considerar los espacios de la vida misma como instalaciones, donde la experimentación y el descubrimiento son posibles, colocamos lo cotidiano y sus vivencias como posibles performances, con representaciones y traducciones en las que los niños y las niñas, como actores y directores de sus procesos, dan vida y significados diferentes a sus vivencias en momentos de convivencia y continuidad (Machado, 2010).

Las escenas cotidianas observadas en los momentos de campo produjeron escenarios en los que el juego estuvo íntimamente ligado con la creación, con las relaciones, con el desarrollo de materiales y tecnologías, conocimientos y saberes, que solo podían ser captados y presenciados por experiencias enraizadas en contextos particulares y colectivos, de una vida fijada en lo real, con todas sus fortalezas y debilidades. En la acción de jugar, como formación para la vida, existía una melodía y ritmos típicos que eran propios del juego, como también una música propia de los momentos de la vida.

Musicalizar el juego era una realidad allí, al igual que la música, cuyo componente cotidiano permeaba la vida diaria de los niños y las niñas mozambiqueños. A continuación, se ilustrarán algunos pasajes pensando en la relación de los niños y las niñas con la música, con el fin de discutir el papel de esta como uno de los saberes infantiles, así como las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas y los momentos de juego.

3.1. Niño y niña que canta y baila: el ritmo corporal en juego

Durante mi regreso a Mozambique, en el 2014, Adelaide fue la primera niña que conocí del grupo cuando llegué a la escuela. Llevaba trenzas y un peinado diferente al de las otras veces que la vi: en ese momento, con 11 años, tenía el pelo corto, con mechones y trenzas. Estaba con sus amigas, esperando su turno para unirse al círculo. Cuando los profesores faltaban a clase, los niños y las niñas se quedaban en la escuela esperando para jugar.

La escuela terminó siendo un lugar de encuentro e intercambio entre los niños y las niñas, especialmente cuando jugaban. En el patio, las niñas se organizaban en círculos. Unas 20 niñas, de 11 a 13 años, una al lado de la otra, aplaudían, mientras sus pies descalzos tocaban el suelo. En parejas, iban entrando al centro del círculo, y al ritmo de las manos y el canto colectivo, giraban de acuerdo a la música evocada en las canciones con los movimientos del cuerpo. Entre la risa, los aplausos y el movimiento, el juego estaba conectado por la música y los sonidos producidos en las melodías.

⁴ Para ver más, consultar la sección “questões éticas”, p. 52, en la tesis “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”, disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>

Figura 1⁵. Preparándose para jugar

Figura 2. Girando y bailando



Figura 3. “Amiga, amiga. Txeeee”

De dos en dos, las niñas entraban en el círculo, entrelazaban sus manos y giraban. Los sonidos corporales se mezclaban con los sonidos de los alrededores: los pájaros, los aplausos, las risas, las pisadas, los coches que pasaban, las profesoras pidiendo silencio. En las normas gramaticales, estos sonidos que imitan otros sonidos o ruidos se denominan onomatopeyas, entendidas como figuras retóricas que imitan sonidos del exterior. Para las niñas, los sonidos eran “la forma en que juega el alma”, desde adentro, en momentos de expresión (Cuaderno de Campo 1, 2014: 34).

Bahule (2020), activista, artista y educadora de arte mozambiqueña, en uno de sus talleres de juegos y canciones populares infantiles en Mozambique, apunta cuánto refleja la acción jugar nuestra alma, como también el acto mismo como un conocimiento colectivo, transmitido de generación en generación, a través de la oralidad: “Son experiencias que forman parte de mi infancia, de mi vivencia como persona, de crecimiento e inserción en la comunidad. El juego pasó de generación en generación, a través de la oralidad, como una tarea del instante”.

⁵ Todas las fotografías proceden del archivo personal de la investigadora (2014) y fueron autorizadas por los niños y las niñas y sus familias para ser utilizadas.

Por medio de la investigación de juegos y canciones, con música cotidiana y sonidos diversos, de la naturaleza, del cuerpo, de los gestos, Bahule va comprendiendo los juegos como algo vital: “los juegos son muy vitales: la danza, el canto, el cuerpo. Bailamos, golpeamos, saltamos, cantamos, todo al mismo tiempo” (2020, s/p). El chasquido de los dedos, el movimiento de los cuerpos, los sonidos vocales, los ritmos. El movimiento que, casi como un baile, llama a los niños y las niñas a conectarse entre los sonidos corporales producidos y la naturaleza. Existe una fuerte relación entre espíritu, naturaleza y juego: todo fluye en una sola cosa.

Algunos juegos tenían llamados con gritos de guerra, otros eran llamadas colectivas, con aplausos y risas. Había juegos en los que, con canciones y aplausos, era expresado quién continuaría en el círculo o quién saldría. Uno de estos juegos era cantado e ilustraba una carta que se encontraba encima de un piano junto a un vaso de veneno. Aunque estaba en Mozambique, recordé que cuando era niña jugaba de la misma manera, con los mismos gestos y ritmos, con algunos leves cambios en la letra. El juego y la música atraviesan espacios, tiempos y lógicas, rescatando culturas y recuerdos (Bahule, 2020).

Otras formas del juego englobaban sonidos que no eran del canto, sino del cuerpo y, representados en movimientos, se creaban en las formas performáticas de los niños que ocupaban aquellos espacios y resignificaban el juego. Nhanguito, de 7 años, y Luis, de 6 años, eran de esos niños que traen su imaginación al escenario del juego.

Los sonidos de los chicos recordaban los del viento: “*zuum. Vuuuum. Traaaaaaan*”. No es necesario que la música y los sonidos vengan en canciones, aparecen cuando surge la alegría; la imaginación encuentra su camino y el destino de los chicos que, en ese momento, se cruzaba con el juego. Los sonidos, alineados con los movimientos, tenían perspectivas de principio, medio y final. Como en un performance, se produjo el uso de los sonidos corporales como elementos esenciales del juego en el presente, transformando su expresividad en ritmo, cuerpo y sonido (Lage, 2018).



Figura 4. Entre espadas y movimientos



Figura 5. Golpes y lucha

Pensar la oralidad y la transmisión es considerar los sonidos que impregnan el juego y las formas en que los niños los reproducen. Ya sea jugando en círculo, bailando o en las luchas, el juego lleva una musicalidad que está presente en el cuerpo, en cada cuerpo que juega, actúa, canta, baila y se mueve. Entender el juego más allá de la materialidad es abrir un abanico de posibilidades expresivas, entre las cuales musicalidad y ritmo engloban las vivencias infantiles, en las que la presentificación, como acto de “hacer presente, encarnar, hacer palpable en el momento de presencias físicas compartidas en un tiempo determinado y espacio” (Lage, 2018: 141) forme parte de este juego que está involucrado y producido por una musicalidad colectiva.

Cuando los niños juegan en el círculo o a la lucha, los sonidos son parte del escenario, como también los modos en cómo es gestado el juego en esos momentos. La escuela, como lugar donde los niños y las niñas están buena parte del tiempo, acaba siendo uno de los espacios en los que se vive la música en consonancia con el juego. Entre las asignaturas, los niños y las niñas cuentan con educación musical, en la que son compartidos diferentes tipos de ritmos, historias y recuerdos sobre la música mozambiqueña, además de la construcción de instrumentos y repercusión corporal. La escuela acaba siendo el escenario de muchos encuentros, entre los que jugar y compartir experiencias, rodeados de música, es una vivencia presente.

Adelaide dijo, cierta vez, que jugar es el cantar del alma. Nhanguito dijo que “sin música, ni se vive, ni se juega. ¿Ves esos sonidos? Yah. Así es como jugamos. Anima, ¿verdad?” (Cuaderno de campo 1, 2014: 56). Considerar el juego y comprender la musicalidad y los ritmos en la vida cotidiana de los niños y las niñas, permeada por cuestiones culturales y generacionales, es posibilitar las diversas formas de expresión, traducidas en prácticas infantiles y en temporalidades lúdicas, cantantes y expresivas.

3.2. Tamborilear, ritmar, ensamblar: la construcción de instrumentos y la vivacidad de la música

Además de los juegos rítmicos y los bailes, los sonidos aparecían de diferentes formas. Un ejemplo fue cuando los niños construyeron sus propios juguetes, ya fuera en Matola, en Mabotine o en Nhandlovo, en medio de una intimidad con la musicalidad presente en la vida cotidiana. Generalmente eran hechos de materiales desechables o elementos naturales como ramas. Los niños usaron su imaginación para dar forma a la creatividad.

Daimo (13 años), era considerado por los niños como un “artista-constructor nato, era un especialista en estas reutilizaciones” (Pastore, 2020: 155), y casi siempre estaba creando algo. Un día, en la casa de Félix, apareció Daimo con trozos de madera en sus manos, de diferentes tamaños, unos clavos y una piedra grande.



Figura 6. Daimo y sus piezas

Daimo iba rompiendo las partes de la madera con las manos o con la piedra, dibujando la base de lo que iba a construir. La piedra más grande sirvió para golpear los clavos, fijándolos junto a la madera. Los dedos posicionados enderezaban los clavos y daban firmeza a los golpes. La piedra más pequeña dio forma a las piezas de madera que iban en el medio de la construcción. Manos, dedos, miradas y concentración eran lo que convertían esos pedazos sueltos en algo.

Mientras Daimo medía a simple vista y (re)colocaba las piezas, Félix (16 años) le iba dando consejos sobre cómo armar. Aunque ninguno de los dos dijo lo que iba a ser, parecían saber exactamente lo que vendría de allí. Hablaron de la escuela y de un juego que habían aprendido. Los dos, iban construyendo juntos, sin intercambiar palabras sobre lo que estaban haciendo, apenas las manos y las miradas cómplices que le daban al instrumento. Entre risas y peleas, se acercaban más niños, esperando el resultado final de lo que hacían Daimo y Félix. “Los momentos de construcción, aunque no fueran grupales, iban desarrollando los sentimientos colectivos de los niños en el juego” (Pastore, 2020: 156).

Los chicos estaban reuniendo las partes que construían y alternando roles entre constructor y ayudante. Se cuestionaban: “¿esto será así?”, luego juntaron sus cuatro manos y caminaron hacia el final. En esta dinámica poética,

los niños como autores y creadores son percibidos, en un momento de concentración e interacción entre ellos y el entorno, promoviendo en quienes esperan el resultado, una coparticipación y expectativa sobre la escena, por medio de una tensión entre lo esperado y lo que vendrá.

Daimo y Félix se dieron cuenta de que las partes de madera “no estaban al mismo nivel” y decidieron terminar después. Cuando se les preguntó qué saldría de allí, simplemente se rieron y dijeron “espera. Ya verás”. Hay, en la creación de estos chicos, un misterio que envuelve la imaginación, dándole un aire casi secreto a lo que hicieron. Salieron de allí y se fueron a jugar con una pelota. Al día siguiente, Daimo apareció con su construcción terminada: “¿ven? Ahora siéntense ahí, vamos a cantar”, dijo mientras sostenía su guitarra. Los niños, en ese momento, hicieron una guitarra, pero las construcciones y creaciones eran escenas ordinarias: tambores, instrumentos de viento, sonidos con plantas, ventiladores que hacían la hélice de un avión y, mezclando los sonidos del viento y de los niños, volaban junto a la imaginación. En los performances diarios, los sonidos impregnaron la vida de los niños (Cuaderno de Campo, 2017: 67).

Machado (2010), al dialogar con Merleau-Ponty, afirma que los niños y las niñas “tienen una inmensa capacidad para adherirse a las cosas”, utilizando el “don de la imaginación” para involucrar a los presentes y participantes de la escena, agregando suspenso, curiosidad, ejercicio de paciencia e imaginación al proceso en construcción, haciendo más agudo el “ejercicio de los modos de ser y de estar del niño”, en que el juego y las relaciones están presentes en una situación de “libertad para la creación” (Garrocho, 2008 apud Machado, 2010: 121).

La guitarra creada por los chicos era una forma de compartir ese momento y jugar, produciendo sonidos con el toque de sus dedos, musicalizando con aquel instrumento y dando vida, rítmicamente, al juego. La expresión musical y corporal se transformó en energía creativa y creadora que llevaba las riendas del juego.

Esta escena proporcionada por los chicos nos hace afirmar que “la vida infantil está repleta de momentos de teatralidad y drama; situaciones que involucran a los niños y las niñas de tal manera que su cuerpo se adhiere a las situaciones: la experiencia se vive con vigor e intensidad, como proponen los *performistas* de diferentes lenguajes artísticos” (Machado, 2010: 121-122).



Figura 7. Guitarra

Renata Meirelles (2014), en uno de sus textos titulado “Las manos que hacen a los niños”, discute la noción de que algunos niños y las niñas en la construcción y creación del juguete pueden llegar a compararse con los pájaros: “un pájaro se hace cuando aprende a volar, tiene voluntad aguda y manos persistentes. No te alejes de hacer hasta terminar lo que querías” (Meirelles, 2014, s/p). Los chicos compartían sus lógicas de construcción con intentos, errores y aciertos, produciendo la guitarra a partir de materiales desechables, dándoles una reutilización y una nueva vida.

En la construcción de juguetes e instrumentos, los niños y las niñas transformaron los materiales, volviéndose, así, protagonistas de los momentos de juego en el aquí y ahora por medio de una interconexión de saberes y conocimientos.

Introducir a los niños y las niñas en el mundo en pequeñas dosis, dando valor positivo a los actos performáticos y construyendo la coexistencia de culturas y su difusión, propicias situaciones potencialmente creativas, además de la comprensión de la infancia relacionada “a lo nuevo y a un campo fértil para el surgimiento de anti-estructuras, en el sentido sociológico del término” (Machado, 2009: 164).

Construir instrumentos no era una acción específica de Félix y Daimo, ni de los niños y las niñas de las zonas urbanas. En Nhandlovo, un día, Nássapa, de 7 años, y Quinita, de 5 años, estaban jugando juntas cuando vieron a Lucinha, de 8 años, llegar al fondo. Sentadas en el suelo, las tres empezaron a mover sus manos y a decir “es mi tambor”.

Las niñas se sentaron en círculo y fueron tocando tal instrumento, el cual había sido construido con una lata usada, abierta y cubierta con un plástico azul que también había sido desechado; el objeto estaba sujeto con una banda elástica. Lucinha desmontó y volvió a montar el tambor, mostrando a las chicas su proceso de producción.



Figura 8. Tocando

Las chicas comienzan a tocar, entre risas y movimientos serios. Fraime, de 3 años, se une al grupo; enseguida le enseñan cómo tocar el tambor:

- Primero golpea con un brazo, luego con el otro, dice Nássapa.
- ¡Entonces golpea con todos tus brazos! –completa Quinita.

Intrigada, cuestiona: “¿todos los brazos?”, a lo que Quinita responde: “¡sí, todos los brazos!”; mientras todas ríen. Las niñas pasaron la tarde allí, involucradas con el uso del tambor y jugando. Encontraron otros instrumentos, como una guitarra vieja, y acabaron por formar una banda. Pidieron a los demás que se sentaran y crearon una presentación. Quinita comenzó a cantar una canción en *matsua*⁶:

– Tchaia viola acata, takunita beijinho. Mua –expresa, haciendo un ruido de beso lanzado al aire. Atentos a los demás niños, las tres comienzan a cantar al ritmo del tambor y la guitarra. Mirando quién no sabía cantar, Quinita enseña la letra, paso a paso, y completa “hasta que la entiendas y aprendas bien”.

- Tchaia viola cata...
- Não é cata. É acata.
- ¿Acata?
- Si.
- Tchaia viola acata?
- ¡Beijinho de Takunita!⁷ (Cuaderno de Campo, 2018: 89)

Las niñas de entre 4 y 7 años realizaron una presentación musical enraizada en percepciones culturales y sociales contextualizadas, reutilizando materiales y dándoles otras formas y vidas. Es un “trabajo artesanal y antropológico en contraposición al trabajo técnico, un punto de vista en el que la expectativa adulta sería enseñar el canto afinado y el tambor rítmico con las baquetas sostenidas ‘en el gesto correcto’” que Machado (2009: 165) ancla en el performance de iniciación musical y artística. Los niños y las niñas, con conocimientos y modos únicos y colectivos de componer la escena musical e interpretar, mezclan portugués y *matsua*, desarrollando formas artesanales de abordar la relación y construcción entre ellos y los instrumentos. Los niños y las niñas más pequeños cantaron en *changana* o *matsua*, en una relación con el dominio del idioma; los mayores, por ir a la escuela y aprender portugués, mezclaban las letras

⁶ Lengua mozambiqueña hablada en Nhandlovo. Algunas expresiones de las canciones, como es posible evidenciar, como también ciertas onomatopeyas, están hechas en lengua *matsua* y no poseen una traducción para el español. Sin embargo, la letra gira en torno de figuras del lenguaje infantil. Se hace imprescindible, a partir de los juegos rítmicos, que aparezcan en su forma original, cuyo sentido iré desglosando.

⁷ Reproduzco aquí una transcripción de los sonidos del canto.

en esos idiomas; pero, en general, se cantaba mientras se tocaba en la lengua materna. En un sentido antropológico, los intercambios intergeneracionales de música abarcaron los momentos de juego.

La noción de “protagonismo infantil” es desencadenada en este debate a partir del entendimiento de los niños y las niñas como productores de cultura, cuya integración en la sociedad, en una relación horizontal, en la que la música y los performances cobran vida, amplifica un debate en el que el niño también es considerado autor de su propia vida, con sus producciones concretas y poéticas permeadas por la música (Hartmann y Araújo, 2020).

Nássapa tocó la guitarra, Lucinha el tambor y Quinita decidió comer el masala, y entre risas cantaban haciendo una presentación. Cuando la goma elástica del tambor se rompió, las chicas se miraron, rieron y luego se dispersaron unos instantes después. La musicalidad y el ritmo, junto con la risa y el juego, fueron una parte integral de las actividades significativas de los niños y las niñas. Delalande (2001) discute que a través del juego los niños y las niñas construyen y comparten significados, gestos, sentimientos, valores y normas sociales, en los que la resignificación de las cosas está intrínsecamente asociada, reflejándose en la música y la musicalidad de los tonos de la vida, traducida en canciones y momentos musicales.

A través de esta musicalidad cotidiana logramos acceder a niveles culturales que también sobrepasan el imaginario y acceden a otros lugares. “La musicalidad africana es uno de los elementos culturales de la identidad colectiva, que forma y resiste los modos en que los niños y las niñas crean valores, signos y símbolos” (Pastore, 2020: 160). La música se reflejó en espacios y momentos de expresión, como también de conocimientos y de formas de hacer.

Para la educadora Lydia Hortélio (2019), es en las canciones donde la tradición se lleva en forma y contenido, portando melodía y ritmo, integrando no solo la musicalidad, sino también las relaciones humanas que la atraviesan y su construcción, involucrando el aprendizaje de la música, el significado y el sentido. Luciana Hartmann y Hanna Araújo (2020) suman al debate las nociones de memoria e historia que, en los actos performáticos de los niños y las niñas, musicalizados en ritmos y juegos, producen cultura y procesos de creación artística compartidos.

Cuando los niños y las niñas crean sus instrumentos musicales y traen los ritmos y la musicalidad a escena, traen, a su vez, las sensaciones y sentimientos que implican jugar, tocar y cantar, en una relación entre las creaciones y la realización del cuerpo, de la creatividad, de la corporalidad intrínseca a la música. Hortélio (2019) continúa creyendo que los juguetes no son “necesariamente objetos. Tienen más que ver con el propio acto de jugar, con lo que ocurre cuando se el juego es entonado, cuando se lanza el desafío”, haciendo de la música una parte importante y fundamental de los niños y las niñas en relación.

La relación de los niños y las niñas con los instrumentos y ritmos, y con las canciones cantadas, engloba también lo que permea la vida cotidiana de las culturas mozambiqueñas, donde la música es una de las principales expresiones, no solo artísticas, sino de otras esferas de la vida, como los momentos donde los niños y las niñas traen a colación experiencias de crisis económica o de reproducción social. A través de la música, los niños y las niñas son capaces de “sacar hacia afuera lo que sienten” (Rennet, et al., 2015); es por medio de la música y con la música que los niños y las niñas adquieren experiencias sensoriales y motoras, creativas e imaginativas, en las que el fingimiento, junto con la concreción del hacer, encuentra espacios de (re)existencia.

El estudio del performance se refiere al interés atento “por marcas de identidad que remodelan y resignifican a los sujetos, considerando sus cuerpos y sus narrativas a partir de los diferentes roles sociales que ejercen y/o lugares sociales que ocupan”, comprendiendo, como punto central, el performance como frontera entre arte y vida, en el que hay lugar para resistencias, diferencias y críticas culturales” (Gonçalves, Gonçalves, 2018: 141), en el que los niños y las niñas, como creativos y creadores, son sujetos performáticos, musicales y artistas en la cotidianidad de la vida, donde yacen rodeados de juegos.

Al construir, tocar y cantar los instrumentos y canciones, los niños y las niñas van sumando y disipando conocimientos populares y tradicionales que permean sus entornos, intercambiando conocimientos y prácticas, traducciones y transcripciones de tantas resistencias. La música, como expresión, permite a los niños y las niñas crear imágenes sonoras tocando y cantando, realizando una traducción de los sonidos de los mundos plurales que los rodean. Es en la recreación donde se encuentra y se reproduce la memoria musical, sonora, corporal y creativa. Valorar los sonidos y las canciones de los niños y las niñas a través del juego es considerarlos productores de cultura y de saberes, como también transformadores de posibilidades.

3.3. Canciones, letras y artistas infantiles: afirmaciones y percepciones a través de las composiciones

Además de los modos específicos en que la música entraba en el juego, había momentos en los que crear música era el momento de jugar. En un viaje al último paraje, en 2017, Félix, Daimo, Manelito y Captino conversaron entre sí. ¿El asunto? Economía:

- Pero escucha, esta crisis no funciona, dijo Félix.
- Ahora falta de todo. Ya no puedes ni comer *tseka*⁸. Todo se paga con mucho, dijo Daimo.

⁸ Tseka es el nombre que daban a las hojas que crecían en cualquier lugar, como grama.

En este punto, los niños comenzaron a hacer sonidos con la boca y las manos, como si sus cuerpos fuesen un tambor. Félix, que aproximaba a los demás, cantaba: es crisis, es crisis... Dinero que no entra, hambre que ya no se aguanta... Quieren matarnos... Sí, es una crisis, es una crisis...

Mientras cantaban, los chicos conversaron sobre la situación económica en la que se encontraba el país y dijeron “si quieres ganar dinero, solo habla de la crisis. Ahora solo haces dinero así”. En 2017, el país atravesaba una crisis económica que afectaba a todas las clases, principalmente a las clases más bajas. Los niños sintieron las consecuencias de la crisis a diario, especialmente en relación a la alimentación. Daimo cuestionó esos momentos y cómo los adultos, especialmente aquellos en posiciones de poder, podrían resolver esa situación:

- Si dejaran de cobrar dinero los *chapas*⁹ de las personas que están enfermas, podrían comprar comida y así dejar de enfermarse.
- Yo, cuando sea cobrador de *chapa*, no le cobraré a nadie que esté enfermo, dijo Félix.
- Ni yo. Todos andarán de gratis, agregó Captino.

Los chicos, que tenían entre 8 y 16 años, discutían la situación de la crisis y de la sequía, comentando sobre los roles de los políticos que ocupaban los cargos. Félix dijo: “ah, ¿saben que tengo otra canción? Hice este *beat* aquí” y comenzó a cantar:

Hum... Tun... Anarananara... Hum...Anarananara¹⁰...
 Félix, cuando tenía 11 años, estudiaba en Spapate
 Felix, de repente, vio a una niña blanca...
 Félix, se acercó de repente... Hum...
 Félix, empezó a entablar amistad con ella...
 Felix, creció, se hizo adulto, es un chico hermoso
 Félix, ahora está “maning”¹¹, listo para acabar, no tengo tiempo para estos “nigas”... ¿Ah?
 You, bio-G presta atención en lo que está pasando porque no va llevarte a ninguna parte de Internet
 Estoy aquí con mis “nigas” en la ciudad de Matola. Estoy aquí con estos “nigas”¹²...
 Ô mardi¹³ taca lá uma cena aí
 Estoy aquí, estos “nigas” que no entienden rap
 Bio-G, estoy aquí con mis “nigas” al mando
 En la Matola
 Estamos aquí, estamos para acabar
 Azagaia es quien comanda
 A-z, hei G. Eeeee. Hei Vais congolil
 Vais, vais Congolil¹⁴ (Cuaderno de Campo 2, 2017: 95)

La letra, escrita por Félix, narra su encuentro con la investigadora, en 2012, y traía varias referencias: el color y la etnia de la investigadora, la edad de Félix y el ser un niño en disonancia con su crecimiento actual, su ubicación espacial y el barrio en que vivía, los temas que abarcaban la vida cotidiana, como el alcohol y el tabaco, y, finalmente, hacía alusión al rap y a Azagaia.

Los chicos empezaron a hablar del rapero, planteando interrogantes sobre el estilo de la música, la forma en que Azagaia abordaba los temas relacionados con la crisis y cómo él era una inspiración para las canciones que hacían. Jéssica Araldi (2016), en su trabajo final de grado, cuyo título es “La palabra viva que corta: el rap de Azagaia en el combate contra la colonialidad en Mozambique”, defiende que “Azagaia, nombre que se le da a un tipo de lanza corta y estrecha, utilizada para la caza o la guerra, es el nombre artístico que utiliza Edson da Luz. La elección del nombre indica, claramente, el objetivo de las palabras del artista: ser un arma en la lucha contra las injusticias en su país” (2016, p. 13). Félix y Daimo, fanáticos del rap de Azagaia, argumentan que el músico “sabe decir las cosas que todos sienten, sacando de quicio a los jefes y ganando dinero. Es uno de los buenos” (Cuaderno de Campo 2, 2017).

La dinámica poética se obtiene, según Lage (2018) –al discutir las obras de Paul Zumthor y Erika Fischer-Lichte– entre la forma estética y artística, en una perspectiva de comprensión de la obra como acción y acontecimiento. Cuando los niños y las niñas cantan y crean música, poniendo composiciones de la vida cotidiana y estructuras sociales en la letra y la elección

⁹ Chapa es uno de los medios de transporte disponibles para la población.

¹⁰ Dejo la letra original de la música por cuestiones de ritmo: – Hum... Tun... Anarananara... Hum...Anarananara... / Félix, quando tinha 11 anos, estudava no Spapate / Félix, de repente viu, uma branquela... / Félix, de repente se aproximou... Hum... / Félix, começou a criar uma amizade com ela... / Félix, agora cresceu, tornou um adulto, é um lindo menino / Félix, agora tá maning, tá pronto pra fechar, não tenho tempo pra esses nigas...Hã... / You, bio-G saca lá essa cena porque não vai te mandar em nenhum site / Tô aqui com meus nigas na cidade da Matola. Tô aqui com esses nigas... / Ô mardi taca lá uma cena aí / Tô aqui esses nigas não entendem de rap / Bio-G tô aqui com meus nigas a comandar / A Matola mardi / Tamos aqui, tamos pra fechar / Azagaia a comandar / A-z, hei G. Eeeee. Hei Vais congolil / Vais, vais Congolil (Caderno de Campo 2, 2017)

¹¹ Préstamo del inglés.

¹² Mi grupo.

¹³ Sonido musical que hace parte del rap.

¹⁴ Sonido musical que hace parte del rap.

rítmica, las canciones dan vida y salida a lo que encuentran en situaciones específicas de tiempo y espacio, compartidas entre visiones micro y macrosociales. Esta comprensión es también la de Machado (2010: 117) en su convicción de que “el niño comparte el mismo mundo que el adulto: ve, percibe, vive el mundo en su propia perspectiva, sí, pero nunca se ensimisma o se encierra en un ‘mundo de niño’: vivimos en el mismo mundo, convivimos en el mismo mundo”.

El surgimiento del rap, como parte de la cultura del hip-hop, está ligado a las críticas sociales y a los modos en cómo los artistas y músicos encuentran formas de exponer las experiencias cotidianas y las crisis sociales (Araldi, 2016). Los niños, como oyentes y también como productores de música, atraviesan letras que hablan de las relaciones de poder y jerarquía, ejerciendo un papel protagónico sobre lo que producen; demostrando, así, un entendimiento del escenario que los rodea, como también una comprensión de las relaciones y de cómo estas traducen lo indecible en la música.

“El rap, en un espacio geoistórico en el cual la oralidad siempre ha sido el medio del hacer poético, encuentra la posibilidad de enraizar y desarrollarse según las energías locales”, afirma Araldi (2016: 19). A partir de esta afirmación se abre una discusión sobre el entendimiento del rap como “la lucha contra los modelos eurocéntricos comienza también por la forma en que se elige producir y comunicar el conocimiento” y la elección de este estilo, por parte de los niños, para denunciar cuestiones estructurales que permean y sobrepasan sus vidas cotidianas.

Dentro de su simulación, los niños crean y producen a partir de lógicas que pueden ser no formales, es decir, que varían en términos de tiempo y espacio, en modificaciones e improvisaciones, como también en la creación de tramas y narrativas consideradas teatrales y performáticas, cuya representación es la de escenas cotidianas. Existe una capacidad de transformación que, incorporada a la cultura compartida, posibilita otras formas de leer el mundo e imaginar lugares que busquen otros horizontes (Machado, 2010; Crapanzano, 2005).

El rap, pensado y traducido en la voz de Félix, cantaba un momento del presente; sin embargo, la música traía más elementos que mezclaban cuestiones del pasado con repercusiones en el presente, como por ejemplo el encuentro con la investigadora. Los niños construyen y producen formas expresivas de abstracciones, así como la coexistencia de temporalidades que, en el encuentro con la música, cobran vida.

Cuando se le preguntó sobre la música y la letra, Félix dijo: “La guardé en mi cabeza. No escribí nada, ¡ni siquiera sé escribir! No olvidaré esa canción”. Los conocimientos musicales de Félix —que combinaban memoria, imaginación, libertad y creación—, enraizados en una singularidad, eran también colectivos: a partir de las experiencias y posibilidades de experimentación, las vivencias reales de cada niño eran parte de una transformación en lecturas o melodías de lo cotidiano (Cuaderno de Campo, 2018: 91).

Al cantar sobre el cambio entre ser un niño y crecer —un niño que seguía siendo “hermoso”—, Félix demostraba una dualidad y una ambigüedad como retrato, las cuales están presentes en los niños: verbalizar y vivir el ser niño sin ser más, en una coexistencia entre ser “adulto” y “niño/niña”, enfatizado también en las políticas mozambiqueñas e internacionales, en una dualidad y reflexividad sobre la infancia universal (Silva, 2010: 119). Era común que los niños y las niñas, cuando llegaban a los 15 años, cayeran en duda de si eran niños o no, considerándose a sí mismos “hijos mayores con responsabilidades”, como afirmaban la mayoría de ellos. Esta reflexividad de los niños, contenida en las formas expresivas en las que se configura la música, habla de las comprensiones y dudas que llevan como sujetos activos y partícipes de la vida social, en una proximidad, aunque indirecta, con las leyes y normas que delimitan un parámetro cronológico y social sobre ser niño (Lage, 2018).

Existe un umbral de transición entre la vida joven y adulta, que muchas veces no termina a expensas de las condiciones socioeconómicas en que los sujetos se encuentran, siendo una fase de espera, una “entre una y otra”, casi un limbo, conforme argumenta Alcinda Honwana (2013) en su libro “el tiempo de la juventud” a partir del concepto de *waithood*. Los niños y las niñas entre 15 y 17 años, aunque no conocían el concepto empleado por la autora, utilizaron esta misma sensación, como se puede ver en la letra de Félix. El paso de las fases de la vida parece sentirse de diferentes formas, y en la música existe la posibilidad de traducir lo que se siente en palabras o en melodía. Cantar era, para Félix, una forma de “contarle el mundo. ¿No dicen que quien canta los males espanta? Entonces cantemos y, si nos escuchan, podemos ganar dinero. De lo contrario, podremos reírnos” (Cuaderno de Campo 3, 2018).

Esta capacidad de transitar entre momentos de risa, las responsabilidades y el juego, es lo que le permite al niño el statu quo de ser: feliz, alegre, juguetón, con responsabilidades, derechos y deberes (Silva, 2010). Para Félix, en su canción, convertirse en adulto era seguir siendo un niño hermoso, comprendiendo *la adultez*, tal y como la infancia: estatutos creados e impuestos, los cuales, sin embargo, en la música, fungen de vivencias y experiencias, construidas y constructoras de quienes son los chicos; quienes pasan por una fase de querer ser y de no querer ser niño, en la que las responsabilidades también forman parte de las comprensiones del mundo y de las nociones adquiridas. Poder cantar sus experiencias es también una forma de percibir y participar del mundo.

Las actuaciones de los niños, al componer, cantar e interpretar su música, se conciben así porque se entienden como acciones “ejecutadas, vividas y percibidas en copresencia con una temporalidad específica” (Lage, 2018: 136), en las que comprendemos su producción a través de una implicación con lo que hacen —la letra, el ritmo y la melodía— y las escenas cotidianas, envueltas en percepciones sociales y construidas sobre las categorías de edad y sus distintos grupos. Además, los niños cantan y denuncian las estructuras sociales y jerárquicas que varían según las experiencias y vivencias de quienes cantan (Silva, 2010). Cantar y narrar los hechos a través del rap es una forma performática en que los chicos iban pensando al expresarse y producir, en una poética sensible, las comprensiones de la vida. La comprensión del ser niño como “una capacidad que está siempre viva en el ser, y que en la biografía de una persona se hará más o menos visible, dependiendo de la actitud de la persona ante la vida” (Silva, 2010: 127), y que, en la música creada y cantada por los chicos, engloba colectividades y críticas al entorno en una relectura basada en la expresión. La poética de la vida, traducida y transcrita en lo

cotidiano, posee diversas formas de presentación. No solo la música cantada toma forma, sino también las manos que crean instrumentos ritmados, movilizandando la sensibilidad y adquiriendo, con ello, dimensiones de elaboración y conocimiento.

4. “Es necesario saber vivir”: las traducciones y transcripciones cotidianas

Observar lo espontáneo del niño, lo que es fuerte en su interior y emerge, es convertirse en testigo de sus potencias, permitiendo que otras experiencias sean perceptibles. Para Ghandi Piorsky (2020), “la infancia representa una fase de descubrimientos”, pues “este tiempo de descubrimientos solo puede ser vivido por el cuerpo; en cuanto más se relaciona el cuerpo con las cosas, más descubre el niño. La vida sensorial mantiene la posibilidad de percibir la entereza del cuerpo, pero también de relacionarse con la entereza de las cosas mismas, de lo que es propio en las cosas”. Los niños y las niñas se relacionan con lo que les interesa, en un intercambio de experiencias y sensaciones, haciendo de la música una parte importante de las traducciones y transcripciones de los momentos cotidianos.

Una vez, mientras buscaban caña de azúcar en un patio para recoger y poder comer, Arsênio, de 3 años, entró en una casa y, sin que nadie lo viera, tomó un poco de caña y comenzó a comer. De camino a casa, mientras chupaba la caña, cantaba “hay que saber vivir... Es necesario saber vivir”. Al comentar este episodio con Rosinha, la madre de Arsênio, esta dijo que cuando fue a bañarlo, él se acostó de espaldas y cantó la misma parte de la canción. En lugar de pensar dónde Arsênio escuchó la música o sacó la referencia, es necesario comprender dónde la estaba utilizando: en momentos de placer, en los que la sensación era de aventura y, al mismo tiempo, de satisfacción. Este fragmento musical brasileño muestra los intercambios entre culturas, ritmos y percepciones de los niños con el mundo que los rodea, Arsênio, de 3 años de edad, se refirió al placer de los momentos y a la relación con la vida.

Ferreira (2019) defiende que “cuando vemos la vida palpar, en este cuerpo colectivo de preparaciones, es vida. Es celebración de la vida y, por tanto, debe ser colectiva. El cuerpo es colectivo. Las celebraciones son colectivas. El amor es colectivo. La vida es colectiva”. Arsênio forma parte de los niños cuyas experiencias fueron compartidas aquí en el canto y el pulso de la música y la vida colectiva. Cuando Merleau-Ponty (2011) discute los conocimientos sobre el mundo provenientes de una ciencia, el autor enfatiza que, muchas veces, la ciencia parte de una experiencia o visión de mundos propias, de la cual es necesario despertar una experiencia del mundo anterior. En el caso de los niños y las niñas, la música aparece como una forma de expresión de esas vivencias, transcritas en experiencias y en las posibilidades de tantos horizontes (Crapanzano, 2005).

5. Consideraciones finales

Reconocer la musicalidad de y en los niños y las niñas al cantar, crear y jugar, es permitir que las diversas formas de expresión y expresividad sean traducidas en una poética enlazada de musicalidad, territorialidades y lenguajes. Es posibilitar manifestaciones culturales y sus pluralidades, traducidas en las creaciones y en las producciones infantiles; como también el conocimiento y la inteligencia de los niños y las niñas compartidas en su entorno. Descentralizar el debate de las producciones artísticas y musicales del rol de los adultos, como se hace en su gran mayoría, es poder ver el rol creativo e imaginativo de los niños y las niñas en el diseño de mundos, contextualizados territorial y culturalmente, viabilizando que los niños y las niñas jueguen el papel de protagonistas, artistas y creadores vivos de los procesos de conocimiento, de los cuales, las artes cantadas, configuran escenarios de la vida cotidiana y encantan la expresividad, los encuentros y la musicalidad como potencialidad.

En la musicalidad, también encuentran maneras para que el cuerpo sea, de la música que resuena y de la obra para florecer. Cuerpo y movimiento como mezcla de ligereza y fuerza, de conexión también entre mente y espacio, donde, en la danza de los ritmos, los niños encuentran la libertad de ser. A menudo, traducir palabras en otras palabras se convierte en un desafío y una pregunta decisiva, ya que debe ser afirmado por las infinitas posibilidades, las múltiples dispersiones, sus ajustes plurales y todo lo que de alguna manera ocupa este lugar; sin embargo, en la mayoría de los casos, la traducción no tiene en cuenta las barreras lingüísticas y los modos de interpretación y representación, y otros métodos son responsables de este papel.

Este artículo puede ser pensado y producido junto a los niños y niñas y, con experiencia, ser capaz de construir miradas que capturaron movimientos y producciones artísticas de niños y niñas en este momento, en el que la música y el juego, en interfaz y comunión, permiten nuevas formas de pensar niños, niñas y infancias, y permiten nuevas direcciones a los estudios que involucran a los niños y las niñas. La experiencia etnográfica se convierte en un fuerte aliado para los estudios de infancia y, en tiempos de aislamiento, pensar en estrategias que busquen a los niños se vuelve primordial.

6. Referencias bibliográficas

- Araldi, J. (2016). *La palabra viva que corta: el rap de Azagaia en el combate contra la colonialidad en Mozambique* [Trabajo de grado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Letras: Português e Literatura Portuguesa: Licenciatura.
- Bahule, L. (2020). Oficinas brincadeiras e cantigas populares infantis de Moçambique. CCB em Casa. https://www.youtube.com/watch?v=nXQy6COegRQ&ab_channel=Musicar-FestivaldeM%C3%BAAsicaInfantil

- Borba, A. M. (2007). As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento Diálogo em Educação*, Rio Grande, 18(1), 35-50.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrado no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 443-464.
- Carvalho, R. D. (2005). *Lavra. Poesia reunida 1970/2000*. Lisboa: Cotovia.
- Cohen, Renato (2004). *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias. Um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas, Porto Alegre*, 13(2), 221-244. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>
- Crapanzano, V. (2005). Horizontes imaginativos e o aquém e além. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 48(1), 363-384. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000100009>
- Caderno de campo 1. Anotaciones de la investigadora. Maputo, fev./mar., 2014.
- Caderno de campo 2. Anotaciones de la investigadora Maputo, abr./mai., 2014.
- Caderno de campo 3. Anotaciones de la investigadora Maputo, mai./jun. 2014.
- Caderno de campo 4. Anotaciones de la investigadora. Maputo, jul. 2014.
- Caderno de campo 1. Anotaciones de la investigadora. Maputo, abr./jul., 2017.
- Caderno de campo 2. Anotaciones de la investigadora. Maputo, jul./set., 2017.
- Caderno de campo 2.1. Anotaciones de la investigadora. Maputo, abr./jul., 2018.
- Caderno de campo 3. Anotaciones de la investigadora. Inhambane, jul., 2018.
- Caderno de campo 4. Anotaciones de la investigadora. Inhambane, ago./set., 2018.
- Caderno de campo 4.1. Anotaciones de la investigadora. Maputo, set., 2018.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Ferreira-Santos, M. (2019). *Diálogos do brincar: discussão sobre o documentário "Terreiros do Brincar"*. São Paulo: Mostra Cultural Lydia Hortélio, Itaú Cultural, out.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Paulo Freire e educadores de rua. Uma abordagem crítica*. Projeto alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá, Colômbia: UNICEF, (Série Metodológica).
- Geertz, C. (1989). Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. En C. Geertz, (ed.) *A Interpretação das Culturas*. (pp. 13-41). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gonçalves, J. C., Gonçalves, M. B. (2018). Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 34(67) 139-155, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.56081
- Haguette, T. M. F. (2005). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 10ª edição. Editora vozes. Petrópolis.
- Hartmann, L. (2018). Performance e protagonismo em narrativas de crianças imigrantes. *Anais ABRACE*, 19(1). <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4026/0>.
- Hartmann, L. y Araújo, H. (2020). Apresentação do Dossiê temático. Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias. *Revista FUNDARTE*, 42, 01-07. <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.
- Honwana, A. (2013). *The time of youth: work, social change, and politics in Africa*. Boulder, Colorado: Kumarian Press
- Hortélio, L. (2019). Cultura da alma. Mapa do brincar. Disponível em: <http://mapado-brincar.folha.com.br/mestres/lydiahortelio/>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2019). Resultados parciais do IV Recenseamento geral da população e habitação. Maputo, Moçambique.
- Lage, M. (2018). Performance e presentificação: sobre a forma artística/estética no instante. *Cadernos de estética aplicada*, XII, (22), 132-145
- Machado, M. M. (2009). Musicalidade e Cotidiano Breve visita ao ensino da Arte na chave da criança performer. s/d. 164-167. https://amusicanaescola.com.br/pdf/Marina_Machado.pdf.
- Machado, M. M. (2010). A criança é performer. *Educação & Realidade*, 35(2) 115-137.
- Meirelles, R. (2014). *Las manos que hacen a los niños*. Brasil: Território do brincar.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Le monde sensible et le monde de l'expression: Cours au Collège de France, notes, 1953*. Genève: Metispresses.
- Pastore, M. N. (2020). Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>
- Pereira, M. A. (2012). Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, 28(1), 289-312. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013>
- Piorsky, G. (2020). *O imaginário e o brincar das crianças*. Brasil: MOVA.
- Rennet, E., Lobo, L., Nisti, M., Reeks, D., y Meirelles, R. (2015). Documentário Território do brincar. Brasil: Maria Farinha Filmes; Ludus Videos.
- Schechner, Richard. (2002). *Performance Studies: an introduction*. London: Routledge,
- Silva, R. C. (2010). "A criança no ser": infância, intertextualidade e Performance entre crianças artistas e seus familiares em Recife. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, 34, 117-136. <https://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/06.pdf>.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.