



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Y EL NIÑO SE HIZO MÚSICA...**

**SENTIDOS DE LA MÚSICA EN LOS NIÑOS DE  
EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA DE  
UNA ESCUELA RURAL DE ANTIOQUIA**

Autora

Ana María Riascos Vargas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2020



Y el niño se hizo música...  
Sentidos de la música en los niños de educación preescolar y primaria de una escuela rural de  
Antioquia

**Ana María Riascos Vargas**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Estudios en Infancias**

Asesora:

Rosa María Moreno Cardona  
Magister en Educación y Desarrollo Humano

Línea de Investigación:  
Educación infantil

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Maestría en Estudios en Infancias  
Medellín, Colombia  
2020

### **Agradecimientos**

Gracias, en primer lugar, a los niños que con su disponibilidad y apertura me permitieron entrar en el mundo inspirador en el que habitan. Sólo verlos, escuchar sus palabras y contemplar sus creaciones podían transformar mis días.

Gracias a mi familia por apoyarme y acompañarme siempre en cada momento. Ellos son la fuerza que permitieron culminar este proceso. Gracias a Vero por ayudarme cuando me he perdido (en todos los sentidos de la palabra).

Gracias a la docente, al rector, a las familias de los niños de esta institución educativa, y a Yuliana, pues me apoyaron y me permitieron estar en sus espacios y realizar allí la investigación.

Gracias a Rosa por aceptar ser mi asesora, por todos los encuentros, comentarios y aportes pertinentes que contribuyeron en la realización de este estudio. Gracias también a Maria Alexandra por iniciar el camino.

Gracias a la Universidad de Antioquia por haber sido fundamental en mi crecimiento como persona y en mi desarrollo profesional.

Gracias a la coordinadora de la maestría y a todos los docentes que acompañaron mi proceso, permitiéndome reflexionar y pensarme en mi labor como investigadora y docente.

Gracias a todos los seres que me acompañan en la vida y me han acompañado en este proceso, el cual fue más que un trabajo de grado: Vero, Ana Ce, Cata, Laura, Víctor, Andrés, Jeca, Vane, Daniel, Nati, Lucho, Yaneth, Marce, Lore, Alex, Nube, Lili, Carlos Andrés, y a todos lo que no alcanzo a nombrar, por sus voces de aliento y su apoyo incondicional.

Gracias a todos mis compañeros de la maestría, pues su compañía en este trayecto de mi vida fue imprescindible, gracias por todas sus risas, sus preguntas, sus respuestas, sus reflexiones, y su gran sensibilidad hacia los niños, sus familias y sus docentes. Fueron fuente de inspiración.

Gracias al momento presente por darme todo lo que necesito y por mantenerme atenta a mi sentir, gracias al trabajo de grado por ayudarme a ver.

Y gracias a la música que ha estado siempre en este viaje de la existencia, y a la que se me ha regalado en este momento de mi vida que me ayudó e inspiró a escribir, y que cada vez más, se vuelve mi camino.

## Tabla de contenido

Resumen .....	10
Abstract .....	11
Introducción.....	12
Capítulo 1 .....	14
1. Planteamiento del problema .....	14
1.1. Contextualización del problema de investigación .....	14
1.2. Antecedentes y problema de investigación .....	24
1.3. Objetivos .....	39
1.3.1. Objetivo general.....	39
1.3.2. Objetivos específicos .....	39
1.4. Justificación .....	39
Capítulo 2 .....	42
2. Marco referencial.....	42
2.1. Concepto de sentidos .....	42
2.2. La significación en la música .....	45
2.3. Infancias y música.....	51
Capítulo 3 .....	56
3. Ruta metodológica de la investigación .....	56
3.1. Técnicas para recoger la información .....	59
3.1.1. Taller .....	59
3.1.2. Observación participante.....	70
3.1.3. Entrevistas semiestructuradas.....	71
3.2. Contexto y participantes.....	73
3.3. Análisis de la información.....	77
3.4. Consideraciones éticas .....	79
Capítulo 4 .....	81
4. Hallazgos y resultados.....	81
4.1. Mundos sonoros y musicales.....	82
4.1.1. Paisajes sonoros y musicales .....	83

4.1.2.	Juguetes e instrumentos musicales o sonoros.....	97
4.1.3.	Lugares, eventos, rituales, manifestaciones y/o culturas musicales .....	100
4.1.4.	Medios de comunicación.....	113
4.2.	Sentidos que los niños confieren a la música .....	121
4.2.1.	La dificultad de definir la música .....	127
4.2.2.	La música como actividad.....	131
4.2.3.	La música se piensa desde lo estético .....	140
4.2.4.	La música desde su vinculación emocional .....	156
4.2.5.	La música como medio de expresión y comunicación .....	173
4.2.6.	La música y la relación con el cuerpo.....	183
4.2.7.	La música y la relación con lo visual.....	197
4.2.8.	Evocaciones de la música.....	204
4.2.9.	Otras voces .....	215
4.3.	Tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical de los niños .....	237
Capítulo 5	.....	267
5.	Conclusiones.....	267
5.1.	Apuntes sobre la investigación y la investigación con niños .....	279
6.	Referencias bibliográficas .....	290
Anexos	.....	303

## Lista de figuras

Figura 1. Taller 1.....	62
Figura 2. Taller 2.....	63
Figura 3. Taller 3.....	64
Figura 4. Taller 4.....	65
Figura 5. Taller 5.....	66
Figura 6. Taller 6.....	67
Figura 7. Taller 7.....	68
Figura 8. Taller 8.....	69
Figura 9. Taller 9.....	70
Figura 10. Entrevistas.....	72
Figura 11. "Proceso de análisis cualitativo empleando el Ethnograph" (p. 166).....	79
Figura 12. ¿Qué sonidos escuchan en la escuela? Taller 7.....	87
Figura 13. Paisaje sonoro individual. Taller 7.....	89
Figura 14. Paisaje sonoro individual. Taller 7.....	90
Figura 15. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7.....	91
Figura 16. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7.....	91
Figura 17. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7.....	91
Figura 18. Instrumento musical que me gusta/ que no me gusta. Taller 5. Ozuna.....	92
Figura 19. Taller de instrumentos musicales. Taller 6.....	92
Figura 20. Taller de instrumentos musicales. Taller 6.....	92
Figura 21. Concurso de canciones. Taller 1.....	93
Figura 22. ¿Qué escuchas en un día normal? Taller 7. Bab Buny.....	94
Figura 23. Canción favorita y canción que no le gusta. Taller 1.....	95
Figura 24. ¿Qué música te gusta bailar?/ ¿Qué música no te gusta bailar? Taller 4. Tintín.....	95
Figura 25. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Don Plumero.....	95
Figura 26. La armónica. Taller 5. Carlos.....	98
Figura 27. Juguetes musicales.....	100
Figura 28. ¿En qué lugares les gusta escuchar música? Taller 7. Don Plumero.....	103
Figura 29. Discoteca. Taller 4.....	104
Figura 30. Circo. Taller 2.....	104
Figura 31. Sede principal. Taller 2.....	104
Figura 32. Clases en el televisor. Taller 6. Star.....	106
Figura 33. Serenata. Taller 4.....	107
Figura 34. La gaita. Taller 5.....	109
Figura 35. Castañuelas. Taller 5.....	109
Figura 36. Caldas. Taller 4.....	111

Figura 37. ¿Dónde escuchan la canción? Taller 3. Pájaro y La Estrella, respectivamente.....	114
Figura 38. “Notas musicales”. Taller 3.....	115
Figura 39. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Flaigos y Pájaro, respectivamente.....	123
Figura 40. Personaje de la música. Títere de dedo de niños participantes. Taller 8.....	123
Figura 41. ¿Qué es la música para ti? y/o dibujar una experiencia musical. Taller 2. Don Julián.....	123
Figura 42. Representar la música que suena. Baile con cintas de papel crepé. Taller 4.....	124
Figura 43. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Cueurui.....	124
Figura 44. Hoja de vida del personaje de la música. Taller 9. La Estrella.....	124
Figura 45. Obra de títeres sobre la música. Taller 9.....	125
Figura 46. Sonido del tambor.....	129
Figura 47. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Yair Ochoa y Flor, respectivamente.....	133
Figura 48. Hoja de vida del personaje de la música. Taller 9. Carlos, Bab Buny y Flaigos, respectivamente.....	133
Figura 49. Instrumentos musicales y personajes de la música. Taller 6 y taller 8. Ozuna, Don Juan y Cueurui, respectivamente.....	134
Figura 50. Cuento del personaje de la música. Taller 8.....	136
Figura 51. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Don Juan.....	150
Figura 52. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Pájaro y Flaigos, respectivamente.....	159
Figura 53. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Estar, Flor y Yonsina, respectivamente.....	161
Figura 54. ¿Qué es la música para ti? Taller 2. Tintín.....	164
Figura 55. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Flaigos.....	166
Figura 56. ¿Qué es para ti bailar? Taller 4. Star y Flaigos, respectivamente.....	167
Figura 57. Para ti ¿qué es la música? Taller 8. Don Plumero y Star, respectivamente.....	174
Figura 58. Niño contando la historia del personaje de la música. Taller 8. Star.....	177
Figura 59. Imitación de la ejecución de un instrumento musical. Lini.....	188
Figura 60. Movimientos corporales y con objetos cuando suena la música de los recreacionistas.....	190
Figura 61. Respuestas relativas a bailar sobre los sentidos de la música para los niños. Taller 2 y taller 8. Pájaro, Don Juan y Don Juan, respectivamente.....	191
Figura 62. ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? y ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 7 y taller 3. Star y Chaquira, respectivamente.....	193
Figura 63. Representar la música que suena. Baile con cintas de papel crepé y tela transparente. Taller 4.....	194
Figura 64. Taller de baile. Taller 4. Yolu, Carlos y Ozuna, respectivamente.....	195
Figura 65. ¿Qué es para ti bailar? Carlos y Lini, respectivamente.....	196
Figura 66. ¿A través de qué medios escuchan música? Taller 7. Tintín, Chaquira y Estar, respectivamente.....	199
Figura 67. Olaf. Taller 3. Pájaro y Pepito, respectivamente.....	202
Figura 68. Personajes de la música. Taller 8.....	203
Figura 69. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Tili.....	211

Figura 70. ¿Qué significa la música para ti? y personaje de la música. Taller 2 y taller 8. Pepito y Lini, respectivamente.....	212
Figura 71. ¿Qué significa la música para ti? Taller 2. Bab Buny y Ozuna, respectivamente .....	216
Figura 72. Para ti ¿qué es la música? Taller 8. Ozuna .....	2167
Figura 73. ¿Qué es la música para ti? y/o dibujar una experiencia musical. Taller 2. Yolu .....	218
Figura 74. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Star, Ozuna y La Estrella, respectivamente .....	218
Figura 75. ¿Con quién escuchas música? Taller 7.....	220
Figura 76. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Cuecui.....	221
Figura 77. ¿Qué escuchan en un día normal? ¿en qué momento? Taller 7. Pájaro.....	224
Figura 78. ¿Para ti qué es la música? y ¿te gusta bailar o no? ¿por qué? Taller 8 y taller 4. Yonsina y Yair Ochoa, respectivamente.....	225
Figura 79. ¿Qué es la música para ti? Taller 2. Chaquira.....	226
Figura 80. ¿Qué es la música para ti? y ¿para ti qué es la música? Taller 2 y taller 8. La Estrella y Don Julián, respectivamente.....	227
Figura 81. ¿Qué es para ti bailar? Taller 4. Estar .....	228
Figura 82. Paisaje sonoro individual. Taller 7. Yair Ochoa .....	229
Figura 83. Canción favorita y canción que no le gusta. Taller 1. Cristiano.....	230
Figura 84. Hoja de vida del personaje de la música y personaje de la música. Taller 8 y 9. Ozuna, Ozuna, La Estrella y Star, respectivamente.....	232
Figura 85. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Star y Flaigos, respectivamente.....	233
Figura 86. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Carlos .....	236
Figura 87. Instrumento musical que me gusta: cajita musical y armónica. Taller 5. Lini, James y Bab Buny, respectivamente.....	244
Figura 88. Personaje de la música adicional creado en la casa. Yolu .....	246
Figura 89. Hoja de vida del personaje de la música. Taller 9. Star.....	248
Figura 90. Guías de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas .....	261
Figura 91. ¿Qué te gustaría aprender de la música? Taller 8. Don Plumero, Star y La Estrella, respectivamente....	262
Figura 92. Cámara y personas. Taller 4. Don Juan y Star, respectivamente.....	288



### **Lista de anexos**

Anexo 1. Formato de consentimiento informado para la participación de los estudiantes .....	303
Anexo 2. Formato de asentimiento para los niños .....	305
Anexo 3. Carta de autorización del rector para el desarrollo de la investigación .....	306
Anexo 4. Carta de autorización de la docente para el desarrollo de la investigación.....	308
Anexo 5. Pseudónimos de los participantes .....	310
Anexo 6. Guía de entrevista semiestructurada .....	311
Anexo 7. Diseño de talleres .....	313

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender los sentidos que los niños de preescolar a quinto de una escuela rural de Antioquia confieren a la música en relación con sus experiencias cotidianas y sus contextos, escuchando lo que dicen de la música y lo que hacen musicalmente. Se ubica dentro del paradigma interpretativo, y su orientación o enfoque es de tipo cualitativo. A su vez, se enmarca dentro de un método tipo etnográfico, específicamente desde la etnografía focalizada.

Para lograr este propósito, se describieron en primer lugar los contextos musicales de los niños a través de sus mundos sonoros y musicales, luego, se construyeron con sus voces las posibles líneas de sentidos sobre la música, perfilándose las siguientes: la dificultad de definir la música; la música como actividad; la música se piensa desde lo estético; la música desde su vinculación emocional; la música como medio de expresión y comunicación; la música y la relación con el cuerpo; la música y la relación con lo visual; evocaciones de la música; y otras voces. Y finalmente, se ubicaron algunas tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical de los niños. Dándonos cuenta todo esto, de las diversas formas que los niños tienen para nombrar la música y relacionarse con ella, y al mismo tiempo, para habitar el mundo.

**Palabras clave:** sentidos de la música, infancias y música, mundos sonoros y musicales, escuela rural modelo Escuela Nueva, educación artística y musical en Colombia

### **Abstract**

The objective of this research is to understand the meaning ascribed to music by from preschool to fifth grade children in a rural school in Antioquia, in relation to their daily experiences and contexts, listening what they say about music and what they do musically. This research is placed within the interpretative paradigm, and its orientation or focus is qualitative. It's framed within an ethnographic method, specifically, focused ethnography.

To achieve this objective, children's musical contexts were first described according to their worlds of music and sound. Then, through their voices, possible lines of meaning about music were constructed, outlining the following: the difficulty of defining music; music as an activity; thinking about music from an aesthetic point of view; music according to emotional connection; music as a means of expression and communication; music and the relationship with the body; music and the relationship with the visual; evocations of music; and other voices. And finally, some tensions and reflections around the artistic and musical education of children were considered. All of this was considered, the various ways that children name music and relate to it, and at the same time, inhabit the world.

**Keywords:** meanings of music, childhoods and music, worlds of music and sound, New School rural school model, artistic and musical education in Colombia

## Introducción

Investigar por los sentidos es permitirnos los encuentros y los desencuentros, es dejarnos sorprender; la comprensión nace de la apertura hacia lo desconocido, no se pretende buscar una verdad, sino “intentar” comprender lo que el otro tiene para decir, teniendo siempre presente los límites que ello conlleva, es decir, la comprensión a la que se llega quizás no sea estrictamente del otro, pues el “yo” también está implicado en esta relación, sino más bien de ese encuentro, de esa relación que se genera con ese otro desconocido.

Esta investigación entonces habla de ese encuentro de un sujeto con otro, sujetos que están poblados de miles de sujetos más, de historias, de lugares, de momentos. Sujetos que sólo por estar en el mundo, viven experiencias, sintiéndolas, pensándolas, interpretándolas y comunicándolas. Sujetos que llevan más o menos tiempo en este universo, lo cual quizás determine su manera de comprenderlas, pero no por ello menos ciertas, ni menos válidas, pues nos descubren las diversas maneras de conocer y de ver el mundo, o mejor, los mundos, ampliándonos la mirada hacia lo otro, hacia lo que está afuera de nosotros.

En este sentido, para este proyecto nos interesamos en esas comprensiones sobre un asunto específico, la música, y a través de unos sujetos particulares, los niños<sup>1</sup> de diversas edades de una escuela rural, pues es una experiencia que los abarca de muchas maneras, y por lo cual también tienen algo que decir de ella, mostrándonos así las formas que tienen de habitarla. Esto nos permite, comprender lo musical desde un espectro más amplio y completo, dándole participación a los diferentes seres humanos que pertenecen a una cultura.

A su vez, comprender los sentidos que los niños confieren de la música, puede contribuir -igual que la mirada de los adultos- a pensar las experiencias musicales que se les ofrecen, a través de programas de televisión o repertorios de canciones, por ejemplo, y también, a reflexionar sobre la educación artística y musical que se les brinda en sus escuelas, con el fin de que participen también, con sus comprensiones, en estas planeaciones y materializaciones que luego serán dirigidas a ellos. Esto teniendo en cuenta que el interés no es invalidar ninguna de las miradas, sino más bien de ampliarlas, disponiéndolas en el espacio de la conversación y del diálogo.

---

<sup>1</sup> En esta investigación cuando usemos la palabra niños haremos referencia a los niños y a las niñas.

Para dar cuenta de todo lo anterior el trabajo se divide en cinco capítulos. El primero de ellos aborda la contextualización del problema de investigación, las investigaciones que sirven para construirlo, la pregunta de investigación, el objetivo general y los específicos, y la justificación del trabajo investigativo.

En el segundo se propone el marco referencial, exponiendo aquellos referentes teóricos que sirvieron como base para llevar a cabo la investigación. De esta manera, se desarrolla el concepto de sentidos, la significación en la música, y la relación de las infancias con la música.

El tercer capítulo presenta la ruta metodológica de este trabajo, explicando el método y las razones para escogerlo, las técnicas de recolección de la información utilizadas, el contexto, los participantes, el plan de análisis y las consideraciones éticas. El cuarto capítulo expone los hallazgos y resultados, desarrollando primero los contextos musicales de los niños a través de sus mundos sonoros y musicales, luego, los sentidos que ellos confieren a la música, y, por último, un apartado sobre las tensiones y reflexiones que surgen en torno a la educación artística y musical de los niños. Finalmente, en el quinto capítulo presentamos las conclusiones, y algunos apuntes sobre la investigación y la investigación con niños.

## Capítulo 1

### 1. Planteamiento del problema

*“Cada mañana me despierto con canciones en la cabeza” (Campbell, 2010, como se citó en Raventós Freixa, 2013, p. 48).*

#### 1.1. Contextualización del problema de investigación

La presente investigación buscó comprender los sentidos que le otorgan los niños de preescolar a quinto de una escuela rural de Antioquia, a la música, por ello, esbozamos a continuación las razones por las cuales nace esta inquietud a propósito de la contextualización del problema de investigación.

La música es una manifestación cultural y humana que está inmersa en nuestras sociedades, una creación del ser humano que le sirve para comunicar y expresarse, y que hace parte de la vida colectiva: “La música y el lenguaje son actividades sociales o grupales que sirven para constituir, comunicar y compartir pautas de comportamiento y estados mentales y emocionales entre los miembros de una comunidad humana” (Molino, 2000; Cross y Tolbert, 2009, como se citó en Igoa, 2010, p. 99).

Esta ha servido para delimitar rutinas, para celebrar ritos y ceremonias de cambios importantes en las vidas de las personas, para la curación, para la espiritualidad, para acompañar la danza, es decir, ha sido y es importante como parte de la vida cotidiana de las personas y las culturas. De esta manera, la música se ha vuelto parte de la identidad de los seres humanos, de sus formas de ver y expresar el mundo, dándole sentidos particulares a ella:

En el caso de la música, las sonoridades se han insertado en los procesos identitarios al ir marcando y develando cambios generacionales y estructurales que experimentan las sociedades y los individuos a lo largo de su devenir histórico. La música se hace a partir de elementos comunes y cercanos a las relaciones y prácticas de la gente. En los contextos rurales, es el mar, la montaña, los árboles, el viento, el sonido del agua, de los animales, son fuentes inspiradoras de las sonoridades, instrumentos y ritmos con que se hace la música. (Vélez Flórez, 2013, p. 47)

Entendemos que los niños también configuran la cultura, y participan en ella, en este sentido, la música también es parte de sus vidas como integrantes de las sociedades, de sus subgrupos (familia y escuela, por ejemplo), y de su cotidianidad, llevándonos a comprender que los niños interpretan su entorno y crean de esta manera una cultura musical propia, una cultura musical infantil. Barrett (2013) afirma lo siguiente:

Existe un creciente interés por el estudio de las vidas ‘cotidianas’ de los niños pequeños [...]. Este interés surge del reconocimiento de que lo ‘cotidiano’ es un espacio primordial de participación cultural (Chaney, 2002) y de que el desarrollo de los niños pequeños tiene lugar en y a través de la participación cultural (Rogoff, 2003; Tudge, 2008). (p. 117)

Cabe anotar, que lo anterior también es aplicable a los niños de todas las edades. Ellos entonces, escuchan música en sus hogares, en sus comunidades, en sus escuelas, a través de los medios de comunicación, también la utilizan en sus diferentes rituales escolares o religiosos, crean canciones propias, y hace parte de sus bailes y expresión corporal: “La participación musical es una parte central de las prácticas y circunstancias culturales en la experiencia ‘cotidiana’ de muchos niños pequeños y ha sido reconocida como una fuerza de gran poder en su desarrollo temprano” (Barrett, 2013, pp. 117-118). De esta manera, las formas como se acercan los niños a la música o a las experiencias musicales que ofrecen en el medio y en la cultura, generan ciertas comprensiones, creencias, concepciones y percepciones.

Sin embargo, a pesar de dicha implicación con la música, según Patricia Campbell (2001) poco sabemos de los sentidos particulares que ellos le atribuyen a esta forma de arte y comunicación, afirmándolo de la siguiente manera:

Me he cuestionado si la música no es una parte más central en la vida infantil de lo que acostumbramos a considerar, que los niños no son las ‘tablas rasas’ que imaginamos, que traen consigo un montón de conocimientos e intereses musicales de sus hogares y vecindarios. [...] parecemos contar con muy poca información precisa sobre el papel de la música en la vida de los niños. (p. 69)

A su vez, Margaret S. Barrett (2013) también afirma que pocos estudios se han centrado en la vida cotidiana de los niños pequeños con respecto a la utilización de la música: “Pocos estudios han

investigado las maneras en las que los niños pequeños y sus familias participan en actividades musicales y utilizan la música en sus vidas cotidianas” (p. 118). Dicho desconocimiento de los sentidos que los niños confieren a la música, conlleva a que estas significaciones no sean tenidas en cuenta en las sociedades en que viven. Existe entonces una tensión cuando se piensa que los niños son sujetos participativos que hacen parte de una cultura, y, sin embargo, no se indaga por sus voces en relación a una de las manifestaciones de la cultura, la música.

Es así que al ser poco explorados los sentidos que los niños le dan a la música, creamos diferentes artefactos culturales y programas musicales en función de las miradas adultas como repertorios de canciones o música instrumental, planes de educación musical formal o no formal, proyectos musicales, y/o programas transmitidos en los diferentes medios de comunicación; perdiendo las miradas y las voces de los niños, y no contando con ellos para, por ejemplo, escuchar o programar determinadas músicas, o para formular una educación musical acorde a sus intereses, a sus necesidades y a sus contextos. Así lo expresa Campbell (2001):

Mi esperanza es que los maestros (y más de un par de padres) se tomen el tiempo de quedarse callados y se alejen de la rutina de hablar a los niños, en lugar de escucharlos para poder determinar quiénes son en realidad, qué hacen, qué piensan. Necesitamos de esos momentos de observación, escucha y contemplación para poder enriquecer musicalmente las vidas de los niños de los que somos responsables. (p. 76)

Si queremos sociedades incluyentes, es importante escuchar las voces de los niños frente a las diversas situaciones y acontecimientos que suceden en su cotidianidad, entendiendo que su voz no es predominante frente a las demás, pero que si es necesaria -como todas- para entender nuestro mundo humano.

Por otra parte, es importante recordar que Colombia es un país muy musical, colmado de diversidad de ritmos, y donde se puede apreciar que la música está presente en gran parte de espacios y momentos cotidianos, así lo afirma Zapata y Niño (2017): “[El] lugar centralísimo de la música en la cultura del país” (p. 234). A pesar de ello, hace falta estudiar aún más las experiencias musicales de la sociedad, incluyendo las de los niños, así:



Por tanto, frente a la diversidad de la experiencia musical en Colombia, es necesario, por medio de la investigación, ahondar en sus implicaciones, tanto en el nivel micro- como en el macrosistémico (Bronfenbrenner 1987) y así, por medio de la investigación, profundizar en la comprensión de las diversas experiencias musicales de niños, jóvenes, adultos e incluso adultos mayores, indagando sobre su diversidad de acuerdo con los diversos contextos musicales, sus características y sus implicaciones, efectos o consecuencias en la cotidianidad. (Zapata, Goubert y Maldonado 2004). (Zapata y Niño, 2017, p. 231)

Además, el papel de la familia en esa creación de la cultura musical infantil, se ha investigado poco, teniendo en cuenta la importancia fundamental que tiene para la construcción de los sentidos que los niños configuran de la música:

No podemos excluir la importancia de las experiencias musicales en el contexto de la familia y en los contextos comunitarios cercanos, sin los cuales esa experiencia musical carece de significado. Es en el núcleo familiar en el que las experiencias musicales en la infancia cobran vitalidad, desarrollan la autoestima, fortalecen la identidad y permiten por medio del afecto disfrutar otras formas de ‘estar juntos’ utilizando otros lenguajes expresivos (Zapata 2011; Malloch y Trevarthen 2009) [...]. Si bien la familia es el núcleo más importante en el que las experiencias musicales cobran sentido, por desgracia en Colombia las experiencias musicales en la familia han sido poco estudiadas, se requiere, entonces, la realización de proyectos de investigación que permitan dilucidar las interacciones musicales familiares en los diversos contextos culturales y así identificar los diversos factores implicados en el desarrollo de la musicalidad. (Zapata y Niño, 2017, pp. 234-235)

Cabe aclarar que cuando hablamos de sentidos nos referimos a las construcciones subjetivas que se crean a partir de las experiencias particulares de las personas dentro de las sociedades: “Esta capacidad de construcción de sentido sólo es posible en tanto sujetos, ya que lo que nos caracteriza es la construcción de la herramienta fundamental de producción de nuestro mundo, de nuestro universo simbólico: el lenguaje” (Frega, 2006, p. 19). Pero, además, los sentidos permiten revelar también las formaciones colectivas, porque son creados dentro de las culturas, por ello son tan

importantes las indagaciones que hacemos sobre estos en los contextos particulares, pues además de la subjetividad, estamos explorando las sociedades y su comprensión del mundo.

A su vez, en cuanto a la música, los sentidos podrían pensarse de la siguiente manera:

El significado de la música está contenido en la experiencia más que en el sonido por sí mismo, y se enriquece con la vivencia cotidiana. Una canción representa un bagaje cultural personal, y cada individuo, cada niño, cuando canta, transmite mucho más que las simples variaciones en la altura de la melodía. (Campbell, 1998, como se citó en Godall Castell et al., 2014, pp. 92-93)

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre la diversidad musical de Colombia, y la importancia de explorar las experiencias musicales, es fundamental mencionar el contexto particular de esta investigación, ya que muestra unos acercamientos a la música desde los lugares que habitan los participantes, tanto desde su zona veredal, como en situaciones que han ocurrido en la escuela con los niños en referencia a lo musical, y por lo cual también cobra importancia esta investigación.

Nos ubicamos entonces en la vereda la Clara del municipio de Caldas, en el departamento de Antioquia situado en Colombia. Dicha vereda puede caracterizarse por estar en la mitad entre lo rural y lo urbano, ya que es una vereda muy cercana a la zona urbana de Caldas, y a su vez a la ciudad de Medellín (capital de Antioquia). Además, los habitantes viajan periódicamente a la zona urbana (Caldas), tienen un transporte que pasa regularmente cada 20 minutos aproximadamente, cuentan con servicios públicos y medios de comunicación como televisión y radio, y a su vez, es la puerta de entrada al Alto de San Miguel, allí nace el río Medellín, por lo cual confluyen muchos turistas, entre locales y extranjeros, que hacen que sus habitantes estén en contacto cotidiano con personas de diferentes ciudades de Colombia y del mundo. En este contexto pudimos observar que la música y el baile están muy presentes, contando con diferentes establecimientos para escuchar música y bailar, permeados por música parrandera, reguetón, música comercial, músicaailable, entre otras. A su vez, que sea una zona con tanto turismo, donde la gente local se encuentra cotidianamente con visitantes de otras culturas, nos hizo también preguntar qué tanto había influenciado en la música que escuchan y que conocen los niños de esta escuela.

Los participantes de la investigación fueron 33 niños -que desearon participar del proyecto- de preescolar a quinto de la sede La Clara de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave, que funciona bajo el modelo Escuela Nueva, el aula multigrado y cuenta con una profesora monodocente, lo cual significa que una sola docente imparte todas las materias a todos los grados y a todos los niños de la escuela, ya que hay pocos estudiantes por grado.

A su vez, en relación a las experiencias musicales sucedidas en la escuela, pudimos observar el interés que genera la música en los niños, pues algunos de ellos compusieron espontáneamente canciones -influenciados por la novela del momento-, y a otros niños, les gustaba inventar trovas. Además, incluyeron canciones inventadas por ellos en las obras de teatro que realizaban. También disfrutaban muchísimo los momentos en que se hacían rondas y bailes, mostrándose muy entusiasmados cuando podían mover sus cuerpos. A su vez, en algunas ocasiones cuando se realizaban proyectos en conjunto con los niños de todos los grados, se escuchaba música como acompañante de las actividades, incluso pedían que les pusieran músicas particulares; alguna vez cuando se realizaba un herbario, uno de los niños dijo: “Profe, pero ponga música parrandera”. También observamos, cuando se les enseñaban canciones para cantar juntos, como algunos niños mostraban cualidades para dirigir a sus compañeros, estableciendo por ejemplo dinámicas (piano-forte), en algunas partes de las canciones. O alguna vez, mientras realizaban sus tareas de cierta materia, se les puso música de fondo, una música suave, escuchando luego como tarareaban las melodías; además, en los próximos días pidieron estudiar con la música que antes les había puesto la profesora. En otro momento también ocurrió, que los niños se fueron desde la escuela hasta la acción comunal de la vereda repitiendo las canciones aprendidas durante el año, sin dejar de cantarlas durante todo el trayecto. Algo más que cabe añadir sobre el contexto de los niños de la vereda es que están rodeados de naturaleza, por ejemplo, un río o diversos pájaros, por lo cual cuando iban caminando hacia la escuela, los observamos distinguir los pájaros por sus sonidos, y aunque esto específicamente no sea música, sí corresponde al entorno sonoro que los rodea; así como también, los carros y las motos que continuamente visitan el lugar que habitan. A partir de estas experiencias, surgieron preguntas como ¿por qué les gusta acompañar sus actividades con música?, ¿por qué les gusta cantar?, ¿qué sucede en los niños cuando componen una canción?, ¿cuáles son los temas de sus canciones, ¿les gusta conocer nuevas músicas?, ¿qué papel tienen las

manifestaciones musicales tradicionales, como las trovas, en sus entornos?, ¿qué sentidos tienen para ellos el baile?, ¿cómo es la música que circula por sus contextos?, entre otras.

Todas estas preguntas generaron el interés por comprender e investigar el vínculo que los niños de la sede La Clara de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave tienen con la música, pues observamos que la música permeaba muchos momentos escolares y de su vida cotidiana. Dichas preguntas pudimos agruparlas en una sola, aquella que permitió comprender los sentidos que los niños confieren a la música.

Cabe aclarar que elegimos toda la población de la escuela, con el fin de contar con los diversos sentidos construidos por los niños de diferentes edades y grados de la misma, pues en el contexto particular de la escuela rural multigrado con una profesora monodocente, esta se puede configurar como una pequeña cultura, donde se encuentran los niños, por ejemplo, en el mismo salón, recibiendo todas las indicaciones y explicaciones que la docente da a los diferentes grados, realizando algunos proyectos juntos y jugando en los descansos con niños de diferentes grados y edades. Así define Uttech (2001) la escuela rural multigrado: “Una comunidad de principiantes que trabaja de manera conjunta y que resuelve problemas cooperativamente [proporcionando] un recurso invaluable de diversidad” (p. 37). Es por ello, y también por aprovechar las posibilidades que ofrece el aula multigrado, por indagar por la riqueza que se genera en la heterogeneidad, por explorar esta pequeña cultura, que optamos por comprender los sentidos que confieren a la música los niños de todos los grados.

Por otra parte, además de la importancia de investigar los sentidos que los niños dan a la música, en cuanto a que ellos hacen parte de una sociedad, por lo cual su participación es tan importante como la de los adultos en las comprensiones que se tienen de este fenómeno específico, pudiendo reconocer aspectos subjetivos y también colectivos de sus contextos en cuanto a la música, y así dar voz a los niños desde sus entornos particulares; también es importante esta investigación como una posibilidad para pensar maneras de ofrecer la educación musical en las escuelas de forma significativa, ya que al no conocerse las voces de los niños en cuanto a la música, no se tiene en cuenta su participación para las decisiones en lo educativo:

Autores como Patricia Campbell, Eve Harwood y Kathryn Marsh consideran que para entender qué, por qué, cuándo, y cómo aprenden los niños, los profesores debemos destinar gran parte del tiempo a ver, documentar, escuchar y tratar de interpretar y comprender sus experiencias de vida. (Abril, 2014, p. 2)

En este caso particular se volvió importante comprender los sentidos que confieren los niños de esta escuela a la música, pues como dice Campbell (2001): “No puedo seguir sosteniendo o imponiendo criterios universales del desarrollo musical de cada uno y todos los esquemas de aprendizaje infantil; debo conocer lo que pueda sobre los niños como individuos” (p. 75), además porque de esta forma, pueden pensarse experiencias musicales importantes para su formación:

Los niños poseen la capacidad de aumentar su musicalidad a partir de oportunidades de involucrarse con la música, estudiarla y experimentarla bajo una conducción, en sus múltiples facetas. Sus seres biológicos gravitan de modo natural, listos para una participación total en música, y se sienten cautivados por ella. (Campbell, 2001, pp. 74-75)

Dicha importancia en los sentidos, intereses y contextos de los niños que pueden ayudar a crear propuestas de educación musical, también la vimos reflejada en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2000) en educación artística en Colombia, que proponen que la enseñanza de lo artístico se oriente en consonancia a las subjetividades de los estudiantes. Así lo mencionan en el documento:

En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones. (p. 22)

También en este texto observamos la necesidad de que se imparta una educación artística que responda a los sentidos que tiene lo artístico en las culturas locales y regionales, sentidos que son construidos también por los niños, como ya se ha mencionado anteriormente:

Esto significa que la escuela debe hacer una lectura distinta de lo artístico desde una óptica pedagógica mediante la cual lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, la asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales, que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento y el reconocimiento por una parte y por otra, a través de la experiencia didáctica mediante formas libres de creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 22)

Por otra parte, reconocer los sentidos que los niños confieren a la música, también permite delimitar cuál es la importancia de que la educación musical esté presente dentro de los contenidos de la educación artística en Colombia, con el fin de integrarla a los demás lenguajes artísticos, y, además, puede permitir ofrecer experiencias musicales y estéticas que enriquezcan el panorama musical de los niños, y quizás, a partir de todo ello, extrapolar la importancia de la educación artística para los niños.

Es importante añadir que en cuanto a la oferta de educación musical en Antioquia para los niños, esta se ha generado desde las Instituciones Educativas de carácter privado, desde otros programas privados en los “Institutos, Escuelas de Bellas Artes, Fundaciones, Academias” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 20), desde programas externos a las instituciones educativas como es el caso de las escuelas del “Plan Departamental de Música” (Gobernación de Antioquia e Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2014), desde las casas de la cultura de los municipios, y desde algunos programas que visitan las instituciones educativas públicas y privadas, como es el caso de “Música para ver”<sup>2</sup> e “Inspiración Comfama”<sup>3</sup>. Podemos darnos cuenta entonces que la oferta de educación musical en Antioquia no llega a todos los niños; no todos tienen la oportunidad de participar en dichos programas, especialmente los de las comunidades rurales, por factores como el acceso a los lugares y/o factores económicos, y, además, porque al contar con uno o pocos profesores en las escuelas rurales, en gran parte de los casos, dichos maestros no están formados en el área musical, no tienen posibilidades de capacitación para

---

<sup>2</sup> Se puede visitar el siguiente Link de Internet: <http://www.fundacionunomasuno.org/musica-para-ver/>

<sup>3</sup> Se puede visitar el siguiente Link de Internet: <https://www.comfama.com/aprendizaje/basica-y-media/>

explorar los lenguajes musicales de diversas maneras, y no se arriesgan, desde sus posibilidades, a explorar la educación musical. Lo anterior se expresa en el siguiente texto:

Si además consideramos la naturalidad con que desde niños los colombianos nos expresamos musicalmente y la riqueza de manifestaciones musicales de este país, tradicionales y contemporáneas, populares y "eruditas", la velocidad y facilidad con que se tiene acceso a los medios de reproducción sonora, encontramos que la educación musical no debe ser privilegio de unos pocos, bien sea para desarrollar la sensibilidad al entorno sonoro y llegar a vivir la experiencia de la actividad musical y a apreciar la música incorporada al disfrute personal cotidiano o para llegar a ser un profesional. Y ante todo en el ámbito escolar para que sea un verdadero proceso de experiencias vitales que trasciendan como medio de formación, autoexpresión, comunicación y cohesión social. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 61)

Finalmente, la búsqueda por los sentidos que los niños confieren a la música, en primer lugar, permite un acercamiento a sus voces en cuanto a un fenómeno que los atañe en sus vidas cotidianas como es la música, muestra las formas como ellos van formando su identidad en relación a la música, expone los conocimientos musicales que los niños tienen, pues al escucharlos podemos percibir qué saben de la música: "Hablar acerca de la música es un hecho vital, y lo que dice la gente puede ser un dato significativo acerca de conceptos musicales, teoría y experiencia" (Zemp, 1979, como se citó en Campbell, 2001, p. 73), completa los posibles sentidos que los adultos han conferido a la música desde sus funciones sociales, estéticas y de comunicación, comprendiendo así la cultura musical infantil de esta escuela rural, permite comprender aún más la diversidad musical en Colombia desde las voces de los niños, muestra la importancia que los niños también tienen en las sociedades y culturas, permite la participación de los niños en las decisiones que se toman respecto a su educación, específicamente en su educación artística y musical, y que sea así una educación pensada para ellos, con el fin de ofrecer experiencias musicales que susciten la curiosidad y el aprendizaje, además, ayuda a pensar los programas y proyectos que se ejecutan para ellos como programas radiales y de televisión, o composición de repertorios, y posibilita también la creación y ejecución de planes para una educación musical en contexto, como lo explica Campbell (2010, como se citó en Raventós Freixa, 2013): "Sugiere que el logro educativo, concebido como el cumplimiento de 'todo lo que musicalmente puede ser', sería más efectivo si

se buscase la afinidad y la armonización entre el conocimiento de los informantes, sus intereses y necesidades musicales” (p. 50). Concluyendo, no podemos olvidar que la música y el sonido operan en los espacios cotidianos de los niños, y a partir de ello, se generan experiencias, pensamientos, sentidos de la música y voces particulares.

## **1.2. Antecedentes y problema de investigación**

En la literatura rastreada encontramos que son escasos los proyectos en el contexto nacional que han realizado estudios sobre música e infancia desde las miradas de los propios niños; sin embargo, existen investigaciones importantes a nivel internacional que permitieron apoyar nuestra investigación. En los trabajos explorados se abordan los siguientes asuntos: los sentidos y significados que los niños le dan a la música y al arte, los sentidos que los niños le dan a su educación musical comprendiéndose allí también sentidos de la música, los que exploran aquello que escuchan los niños en las canciones infantiles y en los medios de comunicación (los cuales también muestran sentidos de la música en los niños e indagan por las culturas musicales infantiles), y finalmente, uno que investiga por el papel de la música en la vida de los niños en una comunidad.

De esta manera, comenzaremos con las investigaciones que abordan los sentidos que los niños le dan a la música y al arte, por su relevancia para nuestra investigación.

La primera de ellas, a nivel internacional, y quizás la más importante porque hay una estrecha relación con los propósitos de nuestra investigación, es la que realizó Patricia Campbell (1998-2010) en Estados Unidos con niños de 4 a 12 años, *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*<sup>4</sup>, que según relata la autora comenzó porque un niño le dijo que cada mañana se despertaba con canciones en la cabeza (Campbell, 2010, como se citó en Raventós Freixa, 2013, p. 48); es así como su trabajo se concentró en “la búsqueda del significado de la música en la vida de los niños” (p. 48), ya que ella estaba interesada en “la exploración de las expresiones musicales y su papel en la vida de los niños” (Raventós Freixa, 2013, p. 48). A partir de la afirmación que guía su trabajo, Campbell (2010, como se citó en Raventós Freixa, 2013) se pregunta:

---

<sup>4</sup> “Canciones en sus cabezas: la música y su significado en la vida de los niños” (traducción propia).



¿Puede la música ser en la vida de los niños una cuestión más central de lo que parece desde el punto de vista de los adultos, en tanto que son outsiders respecto a la cultura infantil en su sentido más genuino, como cultura en sentido propio? (p. 48)

De esta forma, explora las relaciones que los niños tienen con la música, a partir de sus voces y actuaciones, con el fin de entender un poco la cultura musical de las infancias, encontrando que “los niños tienen más música dentro de ellos que lo que tendemos a reconocerles” (Campbell, 2001, p. 73), y además, plantea que todos estos significados que los niños dan a la música, pueden ser un punto de partida para planear una educación musical más acorde a los contextos y a las necesidades musicales de los niños. Sin embargo, también dice que tenemos poca información sobre el papel de la música en las vidas de los niños. Cabe añadir que su investigación es de carácter etnográfico, y usó las técnicas de observación no participante y entrevista semiestructurada.

Otra investigación es la titulada *Vidas sonoras en y a través de la música: una investigación narrativa de la participación musical ‘cotidiana’ de un niño pequeño*<sup>5</sup> de Margaret S. Barrett (2013), donde William, un niño que empezó la investigación con dos años, y su familia, fueron los participantes del proyecto. Fue realizada en Australia, y utilizó la investigación narrativa en su metodología. Es parte de un estudio narrativo de más de tres años “en el que se observó el rol de las canciones inventadas y la participación musical, como cantantes, oyentes e intérpretes, en la construcción de la identidad de niños pequeños” (Barrett, 2013, p. 122). En esta investigación se interroga “sobre las maneras en las que William, un niño pequeño, y su familia participan de la música y la usan en su vida cotidiana” (p.118). Concluyendo -entre otros asuntos que no se expondrán porque lo siguiente es lo que atañe mayormente a nuestra investigación- que la música le sirve al niño para presentar sus ideas a sí mismo y a los otros, o para acompañar sus acciones, lo cual le permite a su vez construir su identidad; es decir, se pueden entrever los significados que la música tiene para el niño:

En este relato vemos a William utilizar la música y crear canciones, tanto conocidas como inventadas, de manera individual e independiente, y usarlas como un medio para

---

<sup>5</sup> Capítulo de un libro: “este capítulo es la traducción de ‘Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the ‘everyday’ musical engagement of a young child’ (Barrett, 2009), publicado en la revista *Journal of Early Childhood Research*, núm 7” (Barrett, 2013, p. 117).

acompañar ideas y acción, para presentar tales ideas y acciones a sí mismo y a otros y para proporcionar un comentario sobre su vida y experiencias diarias. La investigación sugiere que tal actividad musical independiente surge de la experiencia de musicalidad comunicativa de los niños y es básica para su desarrollo creativo y la construcción de su identidad (Barrett, 2006). En este relato también vemos de qué modos la actividad musical colectiva es un medio a través del cual esta familia demuestra y celebra su unidad, su identidad. (p. 138)

En el anterior trabajo se afirma también que “la investigación sobre la música en las vidas cotidianas de niños pequeños es un fenómeno relativamente reciente, y existen muchos más estudios realizados a través del método de encuestas” (p. 120), indicando a su vez, que algunas investigaciones incitan a realizar estos estudios a través de otras metodologías alternativas (p. 121), mostrando así caminos para las nuevas investigaciones.

Contamos también con la investigación de Porta y Herrera (2017), titulada *La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños*, la cual se vuelve importante para nuestra investigación, ya que indaga por los significados y sentidos de las bandas sonoras de los audiovisuales desde la interpretación del niño. Esta fue realizada con “547 niños, españoles y argentinos, con una edad media de 11 años” (Porta y Herrera, 2017, p. 83), y con la utilización del cuestionario como técnica. Como conclusiones pudimos observar que “la banda sonora proporciona significado y sentido tanto a la narrativa como a la experiencia multimedia” (p. 89), además:

Se ha comprobado cómo la música tiene sentido muchas veces por sí misma, siendo en algunos casos más significativa que la imagen. En el estudio, los participantes indican que la música les proporciona elementos orientadores espacio-temporales, requieren de mayor atención y manteniendo el interés. Estos elementos son determinantes en el mundo de ficción que el audiovisual crea, un mundo que sería diferente si sus músicas también lo fueran, y de igual modo se observa la pérdida, primero de interés y luego de significado, cuando desaparece la música. La importancia de lo sonoro muestra su superioridad en la mitad de los audiovisuales escuchados y en tres de las cinco películas [...], dos series [...] y tres dibujos animados. (p. 91)

Otra investigación importante para este trabajo se titula: *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan* de Aranda (2005), la cual fue realizada en Chile, y en ella se trabaja con estudiantes de tercer año de enseñanza media; aunque no se realiza con niños, es importante porque se exploran los significados que tienen para estos jóvenes los tipos de música que escuchan, jóvenes que todavía cursan la educación secundaria. Además, porque dicha investigación se realiza en el marco de lo escolar y la educación, así:

El conjunto de significados que el adolescente otorga a la música y a cada uno de sus diversos componentes es un aspecto del conocimiento del sujeto que aprende que resulta fundamental para el desarrollo del trabajo pedagógico, tanto en el plano general como en el del subsector curricular musical específico, y aún más en el contexto de las nuevas orientaciones de la Reforma Curricular vigente en nuestro país. (Aranda, 2005, p. 6)

Como conclusiones pudimos observar que “las preferencias musicales están fuertemente influenciadas por el mercado musical” (p. 31), también que el género sexual influye en la elección de la música preferida, a su vez pudimos evidenciar que se le asignan funciones a la música que se escucha, por ejemplo: el goce estético, acompañar estados de ánimo, para concentrarse, para divertirse o para acompañar otras actividades. Así mismo, se analizaron los conocimientos musicales que tienen los estudiantes. Y, además, a partir de los discursos de los entrevistados se observa que “el significado de una música no forma parte de ella, en el sentido que no puede ser fijado a cabalidad por el autor [...]. El verdadero generador del significado es el auditor” (p. 69).

A nivel nacional, podemos ubicar las investigaciones *La música cuenta: sentidos y significados de la canción popular-tradicional infantil en contexto del instituto popular de cultura de Cali* de Vélez Flórez (2013), y *Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte* de Romero Meza (2009).

La primera de ellas, fue realizada por Luz Danelly Vélez Flórez (2013) en Cali, donde explora los sentidos y significados que les dan los niños de 7 a 11 años y los adultos (padres de familia, compositores, intérpretes y educadores de formación musical) a las canciones infantiles que tradicionalmente les han sido enseñadas, a través de una investigación con enfoque cualitativo y

de tipo hermenéutico. Su objetivo general era “comprender desde una perspectiva crítica los sentidos y significados que subyacen a las canciones infantiles populares y tradicionales que los niños cantan y les cantan en el contexto del proceso formativo que se desarrolla en la Escuela Infantil” (Vélez Flórez, 2013, p. 26). Y entre sus objetivos específicos pudimos observar uno que se relaciona con los sentidos que les dan los niños a las canciones infantiles, así: “reconocer cómo interpretan, qué sentidos y significados tienen para los niños las canciones infantiles tradicionales populares” (p. 26). Dentro del análisis se observan las interpretaciones que los niños les dan a las letras de las canciones seleccionadas, y las conclusiones están orientadas hacia la educación musical y a la pertinencia de la elección por parte de los docentes, padres de familia, entre otros, de las canciones infantiles para enseñar a los niños:

Es importante tener en cuenta que cuando asumimos un repertorio del cancionero infantil estamos permeando a los niños y niñas su ser sensible, e integral, porque las canciones no sólo son una producción estética sino, que son narrativas que entran por los oídos, y se quedarán fijas en los pensamientos, para convertirse en prácticas culturales; somos lo que pensamos, lo que hacemos por lo tanto una canción no es inofensiva a la hora de interpretarla, crearla, o simplemente escucharla. (p. 98)

La segunda fue realizada por Luz Angélica Romero Meza (2009) en Sucre, con niños entre 9 y 11 años, la cual consideró como objetivo “develar los sentidos que le atribuyen los(as) niños(as) de la escuela [...] del municipio de San Onofre a las expresiones artísticas en las que participan e identificar qué relación tiene ello con la construcción de su identidad afrocolombiana” (Romero Meza, 2009, p. 19). Esta se constituyó como una investigación cualitativa de corte etnográfico. Los resultados de los sentidos del arte para los niños se agruparon en tres tendencias: “El arte, un lenguaje no alfabético para escribir los sentimientos. El arte como potenciador de aprendizajes significativos. La expresión artística, una forma de leer y leerse en el contexto cotidiano” (p. 50). En la primera de ellas pudimos observar como el arte para una de las niñas “permitió encontrar una manera simbólica para escribir los sentimientos que atraviesan su ser, en un espacio vital como es la escuela en la que interactúa cotidianamente con otros y otras” (p. 55), en la segunda: “el sentido que posee la expresión artística como escenario educativo hacia la apertura de otros espacios de comprensión como lo expresa Rodari, [...], dejar que el niño entre a la escuela con todo lo que es” (p. 57). Y en la tercera, “la expresión artística se estableció en escenario para

verbalizar el sentir oculto, dar alternativas y soluciones a la problemática que acontece en la cotidianidad del barrio, la familia o la escuela” (p. 61). Finalmente, para concluir, el arte significó para estos niños la posibilidad de mostrar su mundo:

Para estos niños y niñas, el arte no era un simple juego; éste, se estableció en alternativa para salvaguardar sus más profundos secretos, o sus más profundos sueños. La producción artística se encuentra inscrita en el mundo de la cotidianidad o en la historia personal de sus actores. Es decir, el arte se constituyó en un pretexto, en ese espacio para encontrar un pre discurso que dio origen al discurso del mundo de cada participante. (p. 62)

Seguiremos entonces, con aquellas investigaciones que tienen que ver con los sentidos que los niños le atribuyen a la educación musical, las cuales son importantes, en primer lugar, por la participación que se le da al niño, por la importancia que se le da a su voz en lo que atañe a su educación, en segundo lugar, porque a través de la construcción de los sentidos de la educación musical, se pueden entrever sentidos propios de la música, y en tercer lugar, porque comprender los sentidos de la música o los de la educación musical, pueden poner en marcha planes en educación artística acordes a los contextos y a las necesidades de los niños.

Es así como en el ámbito internacional, encontramos el estudio *El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado* de Santiago Pérez Aldeguer (2012), realizado en España, con niños de 8 a 12 años, a través de una investigación cualitativa, usando entrevistas semiestructuradas individuales para ello. En esta se estaba “buscando la reflexión sobre la importancia de la educación rítmica en la escuela y el significado que el ritmo musical tenía en cada uno de los participantes entrevistados” (Pérez Aldeguer, 2012, p. 25). Entre los resultados pudimos advertir “que la educación rítmica proporciona a los estudiantes nuevas formas de expresar sus emociones, una forma de aprendizaje interdisciplinar, crea un clima de bienestar, y mejora las relaciones entre iguales, datos de interés para la intervención educativa” (p. 21). Además, entre los significados construidos sobre el ritmo y la educación rítmica, se pudieron advertir los siguientes:

El ritmo musical ha sido una forma de encontrarse mejor entre todos. Podían ser capaces de percibir un cambio en sus estados anímicos, antes y después de realizar los ritmos junto a toda la clase. [...]. El ritmo les hacía sincronizarse con sus compañeros, reforzándoles su

autoestima. Así también, les ha invitado a compartir, permitiéndoles sociabilizarse entre ellos, independientemente de sus diferencias. (p. 29)

También se encontró que “la música era importante y tenía un significado en la vida escolar de los niños, les servía para algo, para interactuar con sus compañeros de forma no verbal” (p. 32). En esta investigación se concluyó lo siguiente: “La educación rítmica no se ocupa solamente de los aspectos musicales y de la expresión corporal, sino que trata la relación entre la música y el individuo” (p. 37), reconociendo el papel que cumple la música en las sociedades.

En el ámbito nacional, hallamos la investigación *Sentidos de la educación musical en los niños y las familias del programa música para la reconciliación de Batuta – departamento para la prosperidad social* de Natalia Jaramillo Jaramillo (2014), la cual fue realizada en Manizales, con un enfoque de carácter hermenéutico, y con niños de 8 a 11 años y sus familias. Uno de sus propósitos era indagar por “cuál es el sentido que para los niños y sus familias presenta la educación musical desde el programa Música para la Reconciliación de Batuta - DPS en la ciudad de Manizales” (Jaramillo Jaramillo, 2014, p. 15). Entre los hallazgos, con respecto a la educación musical, se evidenció que las madres perciben “que a sus hijos e hijas les gusta tocar instrumentos y les gusta pertenecer al coro además de que éste es una motivación adicional para asistir, ya que el coro ha realizado presentaciones en distintos sitios de la ciudad” (p. 69). Otro de los sentidos que los niños y las familias dan al programa es que a través de este se genera no sólo una educación musical, sino una formación en otros aspectos del ser, así los niños ven otras posibilidades en el arte; uno de los niños “muestra que la música lo ha impactado a tal punto que es alegría para él, felicidad y lo inspira a crear, además que valora el trabajo en equipo alrededor de la música lo que le inspira bienestar” (p. 76). Finalmente, también se hallan significados que tiene la música para los participantes: “En estos extractos de los cuentos se ve que la música tiene un significado profundo para ellos pues está incluida en varios aspectos de sus vidas como el juego e incluso es un motivo de felicidad” (p. 82), y, además, la importancia que le otorgan al componente social, pues les permite relacionarse con otros.

Por otra parte, abordaremos ahora las investigaciones que exploran aquello que escuchan los niños, a través de repertorios de canciones infantiles y de la música presente en los medios de

comunicación, construyendo significados que la música tiene para los niños, y dando pistas sobre la cultura musical infantil. En este sentido Campbell (2001) expresa que el estudio sobre juegos y canciones infantiles es importante para comprender el mundo musical infantil: “Estos trabajos de ‘infantilidad’ y canción infantil son relevantes para la investigación iniciada por educadores en el mundo musical infantil, antes que (o en lugar de) la escolaridad” (p. 71).

De esta manera, las primeras se refieren a los repertorios de canciones infantiles de diferentes partes del mundo. Entre estas investigaciones, a nivel internacional, se cuenta con: *Canciones recreativas infantiles en Ecuador desde la perspectiva de los adultos* de Abril (2014), *La canción en la niñez y juventud de Guatemala* de Batres (2015), y *Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado* de Díaz y Arriaga (2013). La primera de ellas, fue realizada por Abril (2014), con adultos que oscilaban entre 25 y 40 años, y que vivieron su infancia en Ecuador. Se utilizó una entrevista escrita para ello, con el fin de reconocer las canciones que dichos adultos recordaban de su niñez, y así también comprender los significados que las canciones y la música recreativa tienen para los niños. De esta manera se comprende la cultura musical y las infancias, desde los que alguna vez fueron niños, invitándolos al recuerdo. Así este estudio:

Colecciona y examina canciones recreativas infantiles recordadas por adultos durante su infancia en Ecuador. El mismo se enfoca en los significados que la música recreativa tiene en la vida de los niños/as con el fin de comprender lo que las personas suponen que aprendieron de estas actividades, así como el impacto que estas experiencias tuvieron en sus vidas. (Abril, 2014, p. 1)

Entre las conclusiones que se pudieron encontrar, los adultos recuerdan intensamente algunas canciones, mostrando la importancia que tuvieron durante su niñez y ahora como adultos, ya que las siguen transmitiendo: “Estas canciones y ritmos son importantes no sólo durante la infancia sino también durante la edad adulta, debido a su uso para la interacción de los adultos con los infantes” (p. 14). Y, además, se considera que el juego musical infantil es muy importante para los niños:

El juego musical infantil es parte de la cultura musical y el repertorio de los adultos. Los adultos usan la música y los juegos que ellos consideran apropiados para niños/as y por lo tanto pueden influir en el repertorio musical. Según los participantes de la investigación,

estas experiencias son altamente positivas no sólo para conectar a los niños y niñas con la música (melodías, ritmos y letras), sino también para desarrollar habilidades como la memoria, el lenguaje, la expresión corporal y el sentido sano de competitividad. (p. 14)

La segunda, *La canción en la niñez y juventud de Guatemala* fue realizada por Ethel Batres (2015) con las canciones infantiles, juegos musicales y rondas en Guatemala, con el fin de:

Valorar un producto simbólico al cual pasa inadvertido, y estimular a estudios más profundos, para ser empleados como un instrumento valioso del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo se esperaba generar una reflexión en cuanto a la responsabilidad del educador, el educador musical, el creador y el intérprete de canciones infantiles y juveniles, en el devenir del grupo etnocultural en el que se autoadscribe, como elemento valioso e importante dentro de la posibilidad de una sociedad intercultural, en el contexto mayor de su país y su época. (p. 71)

En esta se hace énfasis en la importancia de la cultura y el contexto para la creación y utilización de canciones, así como la relevancia de las voces de los niños en sus culturas musicales infantiles. Se entiende que las canciones infantiles no son sólo recursos para la diversión, sino que pueden configurar mundos e identidades. Entre las conclusiones pudimos ver que la canción infantil se ha gestado en su mayoría en el ámbito escolar, sin embargo, ello ha limitado la creatividad y el uso para diferentes fines que los escolares, como se expresa a continuación: el ámbito escolar “es el que ha propiciado la generación de la mayoría de canciones. Pero a la vez, este punto –en algunos casos– ha limitado el florecimiento creativo, al orientar la temática hacia los usos escolares, y no necesariamente artísticos” (Batres, 2015, p. 107). También se espera que la música desde su concepción social cobre todo su valor en Guatemala, y pueda establecer diálogos más significativos con los niños:

Se esperaba que bajo las pautas de la reforma educativa y la búsqueda de cambios estructurales para la conformación de la nación intercultural que buscamos, el ámbito de la creación musical infantil empezará a salvar anacronismos en cuanto a la concepción social del arte y de la música, en cuanto a la forma de dialogar con el niño, y en la valoración y abordaje de la música para la infancia. (pp. 107-108)



La tercera, *Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado*, fue realizada por Díaz y Arriaga (2013), en España, a través de encuestas a maestros de 22 a 60 años, que ejercen su labor en el aula infantil. Esta investigación:

Analiza una muestra de 247 canciones del repertorio utilizado por las maestras y maestros de la etapa infantil de las provincias de Vizcaya, Castellón y la Comunidad de Cantabria. Asimismo obtiene información sobre la opinión de los docentes acerca de la importancia que conceden a las canciones tradicionales para la enseñanza / aprendizaje de la música y si éstas son consideradas parte importante del patrimonio musical. (Díaz y Arriaga, 2013, p. 107)

Entre sus conclusiones, los docentes observan, por ejemplo, que el cancionero tradicional infantil se ha permeado por los medios de comunicación, con una orientación más al consumo: “El cancionero infantil ha corrido diversa suerte en las últimas décadas y no ha podido mantenerse al margen de los medios masivos de comunicación, encargados de transmitir y difundir nuevos estilos, más vinculados al fenómeno audiovisual de gran consumo” (p. 119). Y, además, se muestra el papel que tiene el docente en la educación musical, entendiendo el contexto del estudiante y ofreciendo experiencias musicales significativas:

En el aula de infantil es tarea del docente proponer variedad de estilos musicales que despierten el interés de los más pequeños. El comportamiento musical es una necesidad evidente en los niños y niñas, sabemos que traen a la escuela experiencias sonoras y musicales muy valiosas. El profesorado debe propiciar estas experiencias y proporcionará al alumnado otras que le enriquezca y estimule a adentrarse en el lenguaje de la música. (p. 120)

Otras investigaciones, también centradas en lo que escuchan los niños, se enfocan en lo que ofrecen los medios de comunicación como la televisión y el cine en cuestión musical para ellos. Dichas investigaciones son importantes porque las bandas sonoras de los programas de televisión y películas también van configurando los sentidos que los niños van construyendo sobre la música.

Entre estas investigaciones, todas ellas a nivel internacional, encontramos: *Infancia y banda sonora: un proceso de representación social* de Nunes y Duarte (2010), *Producción de sentido de*

*la banda sonora del programa Musitronia de televisión nacional de Chile* de Arenas (2010), *El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda»* de Ocaña y Reyes (2010), *La banda sonora de la programación infantil de televisión en una muestra de la cultura hispánica. Características e implicaciones educativas* de Porta (2010), *La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los Media* de Porta (2014).

En la primera de ellas *Infancia y banda sonora: un proceso de representación social* realizada por Nunes y Duarte (2010), sobre las bandas sonoras difundidas por el programa Castelo Rá-Tim-Bum, de Brasil, desde un análisis cuantitativo sobre las cualidades de la música, se intenta “construir un conocimiento sobre la utilización de la música en los programas televisivos infantiles como una herramienta crítica de la vehiculación de la representación de infancia y de la construcción social de la realidad de los niños” (Nunes y Duarte, 2010, p. 137), es decir, se pregunta por la representación de las infancias que tienen estos programas, y la forma como se modelan dichas infancias: “Los compositores/oradores construyeron la banda sonora pensando en la infancia y sobre lo que es adecuado que se les transmita, por medio de la televisión, a los niños” (p. 138), concluyendo finalmente que las representaciones de las infancias que tiene el programa Castelo Rá-Tim-Bum, “se asocian a los aspectos idealizados de la infancia ya apuntados por Chombart de Lauwe y Feuerhahn (2001): la inocencia, la espontaneidad, el coraje, la gentileza” (Nunes y Duarte, 2010, p. 140).

La segunda, *Producción de sentido de la banda sonora del programa Musitronia de televisión nacional de Chile* realizada por Arenas (2010), sobre la banda sonora de un programa chileno, “tiene como propósito desvelar el sentido que emana de la banda sonora de un programa de televisión infantil y juvenil exhibido en la señal abierta de TVN (Televisión Nacional de Chile): Musitronia” (Arenas, 2010, p. 186). Esta investigación tiene como particularidad, que además de someter las grabaciones a una “grilla de análisis cuantitativo” (p. 197), también se contrastaron los análisis con la opinión de estudiantes de dos colegios a través de encuestas. Entre los análisis de esta investigación podemos encontrar los siguientes: “El sonido de guitarra representa a la juventud (similar al que se suele utilizar como ‘telón sonoro’ en los programas deportivos). El sonido nos indica: ‘¡ha llegado la hora de la acción!’” (p. 198), y “la imagen del joven en primer plano denota

melancolía. (los intérpretes adolescentes calificaron esta parte como ‘romántica’). El staccato del piano contrasta con la voz, cargada de sensualidad” (p. 199).

El tercer estudio *El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda»*, realizado por Ocaña y Reyes (2010), en España, se presenta como:

Un estudio descriptivo de la banda sonora de la programación infantil y juvenil de la televisión pública andaluza. Este trabajo se encuentra inmerso en un proyecto de investigación internacional de ámbito latinoamericano que atiende a la necesidad de comprender el contexto auditivo en el que vive la población infantil y estudiar el modo en el que se configura su imaginario sonoro. El uso de la música en la televisión puede responder a intereses comerciales por lo que es necesario comprender su alcance desde el punto de vista educativo. (p. 193)

En este se puede observar entonces que la mayoría de la música de la banda sonora está enmarcada en las tendencias comerciales del momento, y aunque incluye algunos aspectos autóctonos, “da la impresión de que los responsables de la programación infantil tienen presentes los elementos culturales que la música transmite y que refuerzan la identidad, pero finalmente sucumben ante la fuerza del mercado” (p. 199). Y aunque no se pretende reducir la audición musical de los niños a lo autóctono, tampoco debería centrarse en la música del mercado: “No podemos reducir el ‘menú’ musical de la infancia a unos cuantos parámetros propios de una cultura y fijados en el último siglo” (p. 199). Finalmente se concluyó que el papel de la escuela y las familias en lo que escuchan los niños es muy importante para configurar su mundo sonoro y no conducirse hacia la homogenización de sonoridades.

La cuarta investigación dentro de este tema se titula *La banda sonora de la programación infantil de televisión en una muestra de la cultura hispánica. Características e implicaciones educativas*, fue realizada por Porta (2010), tiene un enfoque cuantitativo, y pretende conocer lo que escuchan los niños en 9 programas infantiles de España, Argentina, Chile y Brasil, pues la televisión es el “entorno más cotidiano de la infancia actual” (Porta, 2010, p. 102). Entre los resultados se observa que la música que escuchan los niños en la televisión a través de la banda sonora de la programación infantil cuenta: “Con una presencia alta de música [...] mayoritariamente popular

[...] que utiliza diferentes cadencias [...], básicamente instrumental, utilizada como fondo [...], de sonido electrónico [...] ritmo binario [...]. Sin modulación [...] ni variación en la dinámica” (p. 102). Dicho análisis tiene unas intenciones, y son las de cuestionar el entorno sonoro básico de la televisión, darle relevancia a la música en la educación, y proponer cambios en los currículos:

Todo ello, desde una mirada educativa que observa y cuestiona el entorno sonoro con intención de tener argumentos para modificar las políticas culturales en materia televisiva, resituar y dar valor lingüístico, comunicativo y patrimonial a la Música en la Educación y proponer modificaciones en los diseños curriculares presentes y futuros. (p. 103)

La quinta investigación *La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los Media* de Porta (2014), estudia:

Por medio del análisis cualitativo cuales son los contenidos musicales que afectan a la construcción social de la conciencia del niño (Hargreaves; North, 1999; Vigotsky, 1995). Para ello revisa la música del cine y la televisión (infantil) y su relación con la escucha, sus indicadores y acercamiento metodológico. (Porta, 2014, p. 61)

Se afirma allí que cuando escuchamos, lo hacemos siempre desde un contexto cultural y personal: “Nuestra escucha contiene a su vez una parte de nuestra biografía, valores y comprensión musical” (p. 69). Para concluir que los referentes culturales cada vez se restringen más y que los elementos musicales que escuchan las infancias son reducidos:

El análisis de contenido realizado hasta la fecha indica una reducción considerable de los elementos musicales que escucha la infancia y que afectan tanto a las cualidades sonoras y musicales como a la construcción temporal de la música, sentido de unidad de la obra y referencias al original. Así como a sus referentes patrimoniales y culturales que aparecen cada vez más fraccionados y, muchas veces, sujetos a estereotipos, modificando con su presencia el significado y sentido de los escenarios y valores culturales e identitarios. (p. 74)

El último tema de las investigaciones rastreadas indaga por el papel de la música en la vida de los niños en comunidades. Encontramos entonces una que se titula *Desarrollo del niño y música*, realizada por Londoño (1990), en una cultura embera-chamí de Cristianía en Jardín Antioquia, la

cual indaga por las relaciones entre la música y las etapas del desarrollo del niño en dicha cultura, es decir, explora el papel que la música tiene en la vida de los niños. En este sentido, se observó que para el control de esfínteres les recitan rítmicamente una frase, cuando tienen un año o año y medio se les celebra una fiesta donde se canta una canción característica y se toca el tambor, y entre los cinco y siete años “se inculca fuertemente el valor del trabajo que parece ser muy importante en la cultura emberá” (Londoño, 1990, p. 20), por lo cual desde los tres y cuatro años se les canta a los niños la “canción para llevar la pereza” (p. 20). De esta manera se evidencia la relevancia que la música tiene en la vida de los niños de la cultura emberá-chamí de Cristianía de Jardín-Antioquia.

Finalmente, en los últimos años se ha observado el aumento de las investigaciones que exploran diversos fenómenos desde las voces de los niños, indagando por los sentidos que les confieren, pues también hacen parte de su cultura, justificando su participación como personas activas de la sociedad:

El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1032)

Dentro de las investigaciones que indagan por los sentidos, podemos mencionar las descritas anteriormente sobre los sentidos de la música y las canciones, el arte y la educación musical, y otras que preguntan por los sentidos en relación a otros fenómenos, que no abordamos porque se alejan del asunto a tratar, pero que mencionaremos por dos razones, la primera es porque a nivel metodológico sirven a nuestra investigación, y la segunda, con el fin de evidenciar las investigaciones que se están realizando para comprender los sentidos que le dan los niños a ciertos asuntos, desde campos diferentes a la música. Entre estas investigaciones pudimos observar algunas que se refieren a los sentidos de la escuela, de ser alumno, de la educación familiar y escolar (Bonilla Farfán, 2008; Naranjo, 2015; Sierra et al., 2018). También otras que se refieren al espacio (Leal Matta, 2018), a la participación (Morales, 2011), a la cultura visual (Chacón y Morales, 2014), y a las prácticas de lectura y escritura (Toro, 2015).

A pesar de dichas investigaciones que exploran los sentidos que le dan los niños a ciertos fenómenos a nivel internacional, nacional y local, por una parte, las voces de los niños de municipios de Antioquia diferentes a Medellín no se han explorado lo suficiente (Leal Matta, 2018), tampoco los sentidos que los niños de las escuelas rurales de Antioquia le dan a ciertos asuntos (Sierra et al., 2018; Toro, 2015), y menos si dichas voces se orientan al arte, y específicamente a la música; con respecto a esto, sólo encontramos una investigación en Antioquia, que explora didácticas para la educación artística en los contextos de escuelas rurales, pero no se remiten a los sentidos que dan los niños. Esta investigación fue realizada por Castañeda Valencia, Mazo Pinilla, Muñoz Henao y García Orozco (2013, como se citó en Zapata y Mayo, 2014, p. 32) y es del pregrado en Licenciatura en artes plásticas.

En síntesis, las investigaciones que indagaron por los sentidos que los niños confieren a la música, al arte, a las canciones infantiles y a la educación musical, las que abordaron lo que escuchan los niños en las canciones infantiles y los medios de comunicación configurando la cultura musical infantil, y las que exploraron el papel de la música en las vidas de los niños, mostraron caminos para el interés de nuestra investigación. Además, aquellas investigaciones que se concentraron en los sentidos que los niños dan a otros fenómenos, como el espacio, la cultura visual, la educación familiar y escolar, entre otros, cobraron importancia porque mostraron sugerencias en cuanto a lo metodológico y epistemológico para nuestra investigación. Sin embargo, a pesar de que dichos trabajos dieron importantes aportes para el estudio de la presente investigación, mostraron que no se han indagado los sentidos que los niños confieren a la música, en el ámbito local (Antioquia), especialmente en la zona rural. Por lo cual, el interés de nuestra investigación se dirigió a indagar por las voces de los niños y los sentidos que confieren a la música en la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede la Clara, lo cual fue pertinente teniendo en cuenta la importancia de la participación de los niños en las sociedades, especialmente en los ámbitos que tienen que ver con su cultura y su educación.

Es así como a partir de todo lo anterior, surgió la pregunta ¿Cuáles son los sentidos que los niños de preescolar a quinto de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara, confieren a la música?

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Comprender los sentidos que los niños de preescolar a quinto de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara confieren a la música en relación con sus experiencias cotidianas, y al contexto histórico y cultural, escuchando lo que dicen de la música y lo que hacen musicalmente.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

- Reconocer y describir los mundos sonoros y musicales de los niños de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara y cómo éstos aportan en la construcción de sentidos sobre la música.
- Identificar lo que dicen de la música los niños de preescolar y primaria de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara y cómo esta percepción se ve reflejada en sus prácticas musicales cotidianas.
- Identificar posibles tensiones que surjan en torno a la educación artística y musical de los niños de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara.

### **1.4. Justificación**

La investigación fue pertinente porque recuperó las experiencias y las voces de los niños sobre un fenómeno particular, teniendo en cuenta la importancia de su participación en el mundo contemporáneo, como personas tan fundamentales como los adultos en sus sociedades, permitiendo escuchar la diversidad de todos los agentes que forman parte de la cultura.

Además, conocer lo que piensan y sienten los niños sobre la música, nos hace entender los sentidos y la importancia que tiene para ellos y para sus comunidades, y a su vez, comprender cómo los niños van formando su identidad a través de la música. También permitió ver las relaciones que establecen los niños de contextos particulares con esta forma de arte -la música- y los sentidos que le otorgan.

A su vez, esta investigación puede invitar a integrar los sentidos que le otorgan los niños, con los posibles sentidos que los adultos han conferido a la música, desde sus funciones sociales, estéticas y de comunicación.

Esta investigación también puede dar cuenta de la cultura musical infantil que se ha construido y se construye en contextos determinados. Y permite comprender aún más la diversidad musical en Colombia, desde las voces de los niños.

Por otra parte, la comprensión de los sentidos que la música tiene para los niños de la I.E.R Darío Gutiérrez Rave sede La Clara, permite ayudar a pensar en propuestas de educación musical más acordes con los contextos, los intereses y las necesidades de los niños, proporcionándoles a su vez experiencias musicales que los estimulen al aprendizaje. De esta manera, se puede permitir también la participación de los niños en las decisiones que se toman respecto a su educación.

La investigación también permite abrir puertas para la educación musical en los contextos rurales. Es importante recordar que, en muchas escuelas multigrado, y específicamente en esta, la enseñanza de todas las áreas es impartida por una sola docente, la cual no ha sido formada en artes, pero que debe asumir la enseñanza de esta área, por lo cual, esta investigación invita a pensar caminos para abordar la educación musical y la educación artística en este contexto.

Al mismo tiempo, en la escuela donde realizamos la investigación, el énfasis en educación artística se ha puesto en las artes plásticas, por lo cual fue una oportunidad para observar cómo los niños se relacionan con otra forma de arte como la música, y cómo esto se vincula con su educación musical.

Por su parte, la investigación puede mostrar un panorama no sólo para la educación musical, sino para los productos culturales que son ofrecidos a los niños: canciones infantiles, bandas sonoras de películas y programas de televisión, programas de radio, y planes externos de educación musical, por ejemplo.

Otro punto, tiene que ver con los pocos trabajos realizados en el ámbito rural de Antioquia sobre los sentidos que los niños otorgan a ciertos fenómenos, y menos aún sobre la relación del arte o la música con los niños en dichos contextos y desde sus propias voces. Por lo cual este trabajo cobra importancia en el sentido que exploró las voces de los niños rurales de una escuela de Antioquia



con respecto a las manifestaciones artísticas como la música, generando así referencias para próximas investigaciones.

Finalmente, su relevancia dentro de la maestría en Estudios en Infancias, tuvo que ver con que esta investigación concibió a los niños como sujetos con voces propias y participativos, que pudieron nombrar sus experiencias vitales desde sus formas de concebirlas, es decir, sus sentidos, aportando así a la construcción de mundo. Además, desde el ámbito educativo, permitió relacionar la música con las infancias a través de la educación, invitando a pensar las posibilidades de enseñanza de la música en su vínculo con las infancias.

## Capítulo 2

### 2. Marco referencial

*“Música es lo que soy cuando la experimento<sup>6</sup>” (Clifton, 1983, como se citó en Ansdell, 2004, p. 73).*

#### 2.1. Concepto de sentidos

El concepto de sentidos, abre la posibilidad de escuchar la voz de los participantes de la investigación, en este caso, los niños, sobre lo que piensan, sienten o experimentan con la música, desde su medio cultural y cotidiano. Es permitirse observar, escuchar y comprender lo que dicen los niños de la música, y lo que hacen musicalmente.

El sentido entonces es “la forma como un significado específico es experimentado por el sujeto configurando a partir de él una forma única, particular y situada de comprensión” (Bonilla Farfán, 2008, como se citó en Bustos et al., 2014, p. 63). Es decir, los sentidos son propios de cada sujeto, tomando en cuenta las experiencias particulares de cada uno, experiencias a su vez insertas en una cultura, inmersas en un contexto: “El sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar, ni reemplazar, está por producir con nuevas maquinarias” (Deleuze, 1969, p. 90). Sólo la inmersión en el contexto puede construir los sentidos y trazar el camino hacia la comprensión: “El hábitat constituye el espacio donde se construye inicial y preferentemente el significado y sentido, siendo su mayor responsable la inmersión, y construyéndose con aquello que se encuentra en el camino hacia la comprensión” (Porta y Herrera, 2017, p. 84).

También podemos definir los sentidos como “las formas en las que los sujetos dan un significado particular a sus experiencias, no están preestablecidos, se construyen en la interacción con los otros y con el espacio; varían de acuerdo al contexto histórico y cultural” (Chambers, 2015, como se citó en Leal Matta, 2018, p. 28). Es importante tener en cuenta entonces, que los sentidos se crean, previamente no están definidos, se construyen en la interacción social, en la interacción con el espacio y con los objetos presentes. Así también lo expresa Cárdenas Castillo (2002, como se citó en Carbajal Vaca, 2009): “La primera representación no surge del significado y significante, sino

---

<sup>6</sup> Traducido de: “Music is what I am when I experience it” (traducción propia).

del sentido, que es la unidad en donde hay rasgos del objeto, características del sujeto, elementos del entorno y ‘marcas’ emocionales provocadas por la interacción” (p. 6).

A su vez, los sentidos se construyen a través del lenguaje, y están relacionados con las experiencias significativas que tenemos, que nos permiten nombrarlas a través de la palabra, así:

Para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la elaboración de sentido. Si la experiencia es ‘lo que nos pasa’, que nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar. Como acabamos de mencionar, hay experiencias que no nos hacen sentido, no sentimos que nos construyamos en torno a las mismas. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1029)

Por su parte, la antropología social, ha evidenciado que la pregunta por los sentidos en las investigaciones tomó fuerza en la década de los 70 del s. XX, cuando se entendió el concepto de cultura como semiótico:

Según Osorio (1998), desde la antropología social la pregunta por el sentido del otro tomó más fuerza a partir de la década de los años setenta del siglo XX, con *La interpretación de las culturas* (2000) de Clifford Geertz [...] se asumió que la cultura era una urdimbre de significación, que demandaba una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones, antes que una ciencia experimental en búsqueda de leyes. (como se citó en Bonilla Farfán, 2008, p. 16)

Así mismo, comprender las acciones humanas como simbólicas, provocaban “el interés de comprender el sentido y significado de ellas para quienes las llevaban a cabo” (Bonilla Farfán, 2008, p. 17).

Con respecto a lo anterior, aclaramos que lo que el investigador escucha y observa en los niños, también lleva consigo la interpretación del que investiga:

Por más fiel que el antropólogo intente ser a la hora de capturar los sentidos y significados que le interesan comprender, su interpretación se distanciará en algo de los sentidos y significados sociales construidos por la comunidad que está estudiando, por ser inevitable

que vincule a su interpretación los sentidos y significados que él mismo ha construido socialmente desde su ubicación. (Bonilla Farfán, 2008, p. 17)

Sin embargo, esto no se vuelve un problema para nuestra investigación, ya que comprendemos que los investigadores también participan en esa creación de los sentidos, pues estos se construyen en dicha interacción.

Por otra parte, cabe realizar una distinción entre significados y sentidos, los segundos están atados al contexto, en cambio para los primeros esto no es importante, así lo explica Wilden (1972, como se citó en Ibáñez, 1991):

Significación: pertenece a la estructura, no envuelve referencia al contexto, es una operación denotativa en un sistema digital. Sentido: pertenece al sistema, envuelve referencia al contexto, es una operación connotativa en un sistema análogo. La significación tiene un valor -teórico- de verdad, el sentido tiene un valor -práctico- de supervivencia. (p. 98)

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo usamos las dos palabras, significados y sentidos indistintamente, pero le dimos a las dos la definición de sentidos -como sinónimos-, es decir, que dependen del contexto y del sujeto. Esto lo realizamos también porque algunos autores han considerado estos términos como sinónimos: “Algunos autores [han] considerado como sinónimos el significado y el sentido que pueda tener una acción social para los agentes involucrados en su práctica, como es el caso de García (1998), Shutz (1993) o Weber (1984)” (Bonilla Farfán, 2008, p. 17).

Finalmente, nombramos la palabra “sentidos” en plural, y no “sentido” en singular, porque no se puede hablar de algo absoluto, sino de comprensiones subjetivas, contextualizadas y construidas en la interacción. Por este motivo, los sentidos que le damos a la música, pueden determinar la manera en que disfrutamos o no un hecho musical, como se expresa a continuación:

Lo que desmotiva a un hombre puede ‘emocionar’ a otro, y esto no se debe a ninguna calidad absoluta en la música en sí sino que tiene que ver con el significado que ha

alcanzado como miembro de una cultura o grupo social en particular. (Blacking, 2003, p. 149)

## 2.2. La significación en la música

A lo largo de la historia los seres humanos han querido significar todo aquello que los convoca y la música no ha sido ajena a ello, por esto, también la música se ha intentado significar ya que al ser algo con lo que los seres humanos interactúan, producen, reciben; genera un interés por saber lo que significa. Así lo expresa Campbell (1998): “El significado musical ha sido de interés en todas las culturas y a través de los tiempos<sup>7</sup>” (p. 171). Y también, Geertz (1994) afirma mientras está hablando del arte que:

Las cosas que tienen un sentido para nosotros, no pueden abandonarse, como si flotasen en la mera trascendencia, y por eso describimos, analizamos, comparamos, juzgamos y clasificamos; por eso construimos teorías acerca de la creatividad, la forma, la percepción, la función social; también por eso consideramos que el arte es un lenguaje, una estructura, un sistema, un acto, un símbolo, un modelo de sensaciones; finalmente, por eso empleamos metáforas científicas, espirituales, tecnológicas, políticas; y si todo eso falla, encadenamos frases oscuras y esperamos que algún otro las esclarezca por nosotros. (p. 118)

Es decir, Geertz (1994), nos muestra que lo que tiene un sentido para nosotros, hemos intentado entenderlo a través de los significados que le damos. Por su parte, Hernández Salgar (2012) afirma que la música significa, después de hablarnos de que ésta es relevante socialmente, políticamente y económicamente (p. 41), como se expresa en lo siguiente: “Pero nada de esto sería importante si no fuera porque la música significa. La música dice diferentes cosas a diferentes personas” (p. 41).

Dicha apreciación de que la música significa tiene varias connotaciones, ya que se podría entender, cómo expresa Hernández Salgar (2012), que el hecho o la cosa musical significa, o como Geertz (1994), que, al ser importante para los seres humanos, la significamos, y esto también define las perspectivas desde donde se le da sentido; quizás lo último estaría más referido a los sentidos que intentamos construir en esta investigación. Lo cierto es que desde los tiempos antiguos ha tenido diversas funciones y se ha intentado significar. Podemos darnos cuenta que la música se ha

---

<sup>7</sup> Traducido de: “Musical meaning has been of interest across cultures and through the ages” (traducción propia).

percibido desde la antigüedad como un asunto mágico, lo cual también genera mayor extrañeza y deseo por saber qué significa: “El vínculo de la música con la medicina es antiquísimo y la creencia en el poder mágico-encantador de la música se remonta a tiempos anteriores al propio Pitágoras” (Fubini, 2008, p. 61), incluso en algunas culturas se considera que el mundo nació de la música. También en diversas tradiciones espirituales, la música ha sido parte fundamental para sus búsquedas:

Los místicos de todos los tiempos han amado la música más que a nada. En casi todos los círculos del culto interior, en cualquier parte de la tierra, la música parece ser el centro del culto y de las ceremonias. Y aquellos que alcanzan la paz perfecta llamada nirvana, o en el lenguaje de los hindús, el shamadi, lo consiguen más fácilmente por medio de la música. (Khan, 2017, p. 12)

Esto nos deja ver cuán importantes han sido las relaciones que se establecen con la música y por ello, es que también se tiende a significarla. Incluso podemos verlo en las reconstrucciones de las historias de la música, pues se intenta rescatar los significados de la música desde las concepciones antiguas, tal es el caso, por ejemplo, de la historia de la música occidental. En este sentido, se afirma que, “todo el pensamiento sobre la música de los griegos está dominado por la cuestión de la relevancia ética, positiva o negativa, de la música en la sociedad” (Fubini, 2008, p. 58), entendiéndola desde su función educativa. En la antigüedad el concepto de música abarcaba mucho más de lo que entendemos por música hoy, así: “Musiké significaba, en el mundo griego, un complejo de actividades que podía abarcar desde la gimnasia y la danza hasta la poesía y el teatro, comprendiendo también, por tanto, la música y el canto en sentido estricto” (p. 58). Para los pitagóricos, la música se relacionaba con el número y tenía un carácter más abstracto: “será la música quien revele la naturaleza más profunda de la armonía y del número” (p. 60), ya que ellos la pensaban no sólo como algo tangible, sino que se volvía un concepto más indeterminado, pero lleno de sentido para ellos, porque la música abarcaba la armonía universal:

La música se convierte así en un concepto abstracto que no coincide de manera necesaria con la música tal y como es normalmente considerada. Música, en consecuencia, puede ser no sólo la producida por el sonido de los instrumentos, sino también, y con mayor razón, el estudio teórico de los intervalos musicales o, del mismo modo, la hipotética música, por

otra parte inaudible, producida por los astros que giran por el cosmos siguiendo leyes numéricas y proporciones armónicas. (p. 60)

Además, la relacionaban con lo catártico: “La música tiene, asimismo, el poder de restablecer la armonía turbada de nuestro ánimo” (p. 61).

A su vez, Platón consideraba la música desde una perspectiva práctica que podía producir placer, pero que se debía elegir aquella que contribuyera a la educación, desde el sentido que ellos daban a lo educativo: “Desde esta perspectiva práctica la música podría ser justificada y admitida, siempre y cuando el placer por ella producido no actúe en sentido contrario a las leyes y principios de la educación” (p. 64). Pero, además, y en relación con los pitagóricos, también se podía hablar de la música sólo desde lo que se puede pensar, relacionándola con la filosofía:

La música que en un momento dado puede identificarse con la filosofía, hasta el punto de ser entendida como la filosofía en el sentido más elevado del término, no es la misma música que acaricia nuestros oídos, sino que es una música puramente pensada. (pp. 64-65)

Al mismo tiempo que desde las diferentes tradiciones y desde la historia han significado la música, también lo han hecho los estudiosos del tema, buscando dentro de las culturas o a través de los elementos que se consideran como propios de la música, pensadores como los musicólogos, los psicólogos, los etnomusicólogos, los educadores, los filósofos, los musicoterapeutas, los que estudian la semiótica de la música, y los mismos músicos han significado la música. Así la música se ha pensado desde muchas perspectivas, algunas de ellas concentrándose en la música como obra o como aquello que se hace, o pensándose como algo que pertenece sólo a un periodo histórico y a una tradición particular, o concibiendo la música como un asunto más social y contextual que pertenece a muchas culturas y que cada una la significa de acuerdo a cómo la experimentan, o también desde un aspecto más personal y psicológico, o desde sus usos y funciones. También se ha estudiado desde sus potencialidades para algo, como lo hacen por ejemplo la musicoterapia o la educación. Y, además, desde la perspectiva del entretenimiento. Incluso en muchas ocasiones hay discusiones entre estas posiciones, pero quizás sólo tenga que ver con los lentes como se mira cada postura.

En este sentido, Hernández Salgar (2012) clasifica diferentes perspectivas de los últimos 20 años con respecto a su publicación, de diferentes estudiosos de la música, para abordar la semiótica de la música; organizándolas en tres enfoques: “El semiótico-hermenéutico, el cognitivo-corporal y el social-político” (p. 39). En el primero de ellos “se podrían incluir todas aquellas propuestas que ponen el peso del análisis principalmente en el texto musical y sus relaciones sónicas. Este es el enfoque que ha constituido la corriente principal de lo que se conoce como semiótica musical” (p. 67), afirmando que:

Lo que tienen en común estas propuestas es que dan prelación al tipo de significación musical que puede ser rastreada directamente en la partitura. Aunque ninguno de ellos desconoce la importancia de la música como fenómeno social y cultural, su análisis no aborda el problema que implicaría considerar a cada oyente particular como un elemento relevante en la construcción del significado. (p. 67)

El segundo enfoque “es el que se ha venido construyendo desde las ciencias de la cognición musical, las teorías de la mente corporizada y la psicología de la música” (p. 68). Este lo agrupa de la siguiente manera:

Lo que tienen en común estos enfoques es que ponen el acento en el sujeto oyente, sus mecanismos cognitivos y su dimensión corporal. Desde estos enfoques, no se desconoce en ningún momento la importancia de la construcción social de la música o de la descripción de los eventos sonoros en el texto musical. Sin embargo, su preocupación principal es describir el funcionamiento del sujeto frente a la música: cómo percibe el sonido, cómo categoriza la información percibida, cómo arma esquemas y tipos cognitivos y, finalmente, cómo construye una competencia que le permita construir significado en el acto mismo de la cognición musical. (p. 68)

El tercer enfoque “centra su análisis en las formas en que la sociedad y el poder circulan a través del sonido musical” (p. 68), y en este se “abordan el problema de la música como un elemento relevante en la construcción de identidades individuales y colectivas” (p. 68).



Creemos que en estos tres enfoques se recogen gran parte de las significaciones que se han hecho de la música, ya que Hernández Salgar (2012) toma las posturas de varios estudiosos de la música, y de las formas cómo se ha estudiado y percibido, y luego las agrupa. En este sentido, sólo vamos a agregar algunas más para terminar, teniendo en cuenta perspectivas desde diferentes disciplinas y autores.

De esta manera John Blacking (2003) desde la etnomusicología, piensa en el ser humano como el principal actor en la música, dándole una importancia fundamental a su subjetividad: “No podremos explicar los principios de la composición y los efectos de la música hasta que hayamos entendido mejor la relación entre la experiencia musical y la humana” (p. 151); música que conlleva toda su inserción en una cultura, y además, que se hace también para interactuar y ser compartida con otros, por ello afirma:

Aún así la simplicidad o complejidad de la música es, al final, irrelevante, la ecuación no debe ser: menos = mejor o más = mejor; sino que debería ser: más o menos = diferente. Lo que realmente ‘conmueve’ a las personas es el contenido humano de los sonidos humanamente organizados. Incluso si esto surge como una melodía o armonía exquisita, como un ‘objeto sónico’, si se quiere llamar así, de todos modos empezó como una concepción de un ser humano sensible, y es esta sensibilidad la que puede incitar (o no) los sentimientos de otro ser humano. (p. 50)

Por su parte, Merriam (2001) la clasifica de acuerdo a sus usos y funciones, afirmando que “los problemas más importantes para la etnomusicología es el de los usos y funciones de la música, ya que, en el estudio del comportamiento humano, buscamos no sólo los aspectos descriptivos de la música, sino [...] también sus significados” (p. 275), con respecto a los usos se basa en Herskovits (1948), clasificándolos de acuerdo a ciertas “actividades musicales que se dan en todos los aspectos de la cultura” (p. 283), las cuales describe de la siguiente manera: “Cultura material y sus sanciones, se divide a su vez en dos partes: Tecnología y Economía” (p. 283), refiriéndose, por ejemplo, a esas canciones que acompañan al trabajo; la segunda, “la de Instituciones sociales que consta de Organización social, Educación y Estructuras políticas” (p. 283), sirviendo de “marcador social de la organización” (p. 283); la tercera es la de “Hombre y Universo, subdividido en Sistemas de creencia y Control del poder” (p. 284), donde se habla por ejemplo, de las creencias

religiosas y de las canciones mágicas que se usan como ayuda sobrenatural; la cuarta categoría “es la Estética, dividida en Artes gráficas y plásticas, Folklore y Música, drama y danza”, donde se da la relación de la música con estas otras áreas; la quinta tiene que ver con el Lenguaje, referido a las “letras de canciones” (p. 285), además de los lenguajes instrumentales, y los “lenguajes secretos” (p. 285). Y con respecto a las funciones delimita diez, a saber: La función de expresión emocional, la función de goce estético, la función de entretenimiento, la función de comunicación, la función de representación simbólica, la función de respuesta física, la función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales, la función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos, la función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura, y la función de contribución a la integración de la sociedad (pp. 286-295).

También desde lo cultural, Geertz (1994), refiriéndose al arte en general, dice que este como sistema cultural es siempre un problema local: “Otorgar a los objetos de arte una significación cultural, es siempre un problema local; sin importar cuán universales puedan ser las cualidades intrínsecas que le otorgan su poder emocional (y no pretendo negarlas)” (p. 120).

Desde la educación, específicamente Schafer (2006a), piensa:

Veo la música como una materia predominantemente expresiva, como el arte, la escritura creativa, o elaboraciones de todo tipo. Es decir, debería ser esto; aunque, por el gran énfasis puesto en la teoría, en la técnica y en el trabajo de memorización, se vuelve, predominantemente, mera adquisición de conocimientos. Mientras alentamos la autoexpresión en las artes visuales (y colgamos los productos en las galerías de arte como un testamento de la excitante perceptividad de nuestros jóvenes), el paralelo en música suele ser en general muy poco más que memorizar ‘El mono en el árbol’ para algún acto social de fin de año. (p. 32)

También hay concepciones que no se refieren a la obra de arte u obra musical, sino a la acción de hacer música, así lo piensa Small (1998):

Si algo está claro sobre el actuar es que es acción, es algo que hace la gente. Se lo puede llamar un encuentro entre seres humanos por medio de sonidos organizados no verbales.

Todos los asistentes, oyentes y músicos, están tomando parte en el encuentro por las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación. (p. 19)

Después de hacer una revisión sobre diferentes significaciones de la música desde diversas áreas, desde heterogéneas posturas y desde distintos autores, podemos observar que hay varias formas de significarla, y aunque sólo recorrimos algunas, esto nos da cuenta de la importancia que ha tenido el dar significados a la música. Sin embargo, como dice Campbell (1998), estos significados desde los niños no se han explorado tanto, pues ellos no han tenido tanta voz en la construcción de los saberes sobre la música: “A los niños se les ignora o se les considera tan jóvenes en el proceso de descubrir su significado que tienen poca importancia para el estudio<sup>8</sup>” (p. 172), y por ello también, nuestro interés estuvo puesto allí, porque ellos también hacen parte de nuestras culturas. Es cierto que mucho de lo que los niños dicen se conjuga con estos significados ya expresados, pues los niños también hacen parte de un contexto cultural e histórico, pero también sabemos que, quizás a partir de esos significados, los niños van configurando sus propios sentidos, incluso puede ser desde sus modos de nombrarlos, pues estos modos también dan cuenta de otras maneras de significación, y aquí ratificamos su capacidad de agencia.

Otro punto importante es la categoría de sentidos que ya definimos, la cual nos permitió acercarnos a unos sujetos particulares en un contexto particular, donde le dimos importancia a su participación como sujetos activos de sus sociedades, por lo cual tampoco pretendíamos que fueran significados universales -aunque ayuden en la comprensión-, sino que refirieran a una cultura particular y que sirvieran para exponer sus voces, y a su vez, para el diseño de los artefactos musicales y la educación artística y musical que se les ofrece.

### **2.3. Infancias y música**

Los niños se relacionan de modo muy orgánico con la música, Patricia Campbell (2001) lo expresa de la siguiente manera:

Como definió John Blacking, ‘la música es el sonido organizado humanamente’ (1973, p. 10), y existe en las vidas infantiles gracias a sus habilidades biológicas para discernirla,

---

<sup>8</sup> Traducido de: “Children are either ignored or viewed as so early in the process of discovering its meaning as to be of little consequence for study” (traducción propia).

sentirla, y expresarla. Todos los niños tienen la herramienta mental y física para organizar perceptivamente los sonidos que reciben y para organizar lógicamente e inventivamente los sonidos que producen. (p. 73)

Dicha relación, como con las otras artes, se caracteriza por la apertura a explorar las diferentes formas del lenguaje, por la fluidez frente a lo desconocido y por la libertad creativa; lo anterior se expresa en el siguiente texto, y aunque se plantea desde el lenguaje de las artes plásticas, se puede extender también a la música:

Los niños suelen tener mayor tolerancia a lo insólito y novedoso que los adultos. Bástenos pasear por una exposición de pinturas infantiles de jardín de infantes para constatar el desparpajo y la libertad creativa que suelen mostrar las obras. A esos pequeños artistas puede faltarles oficio, lenguaje pictórico o armonía compositiva; pero es común que les sobre valentía y espontaneidad para cubrir superficies enteras con colores vivos y formas que expresan profundos sentimientos. No es distinto lo que sucede cuando un niño nos permite ingresar al mundo no convencional de su prodigiosa imaginación. Algo notable de estos pequeños creadores es que, en contraste con el clima trágico y sufriente que en general acompaña a los artistas adultos en los momentos de creación, a ellos eso los divierte. (Moreno, 2014, p. 138)

Además, la relación de los niños con la música también genera una identidad y un sentido de pertenencia a los grupos, valorando así mismo la diferencia, lo cual se gesta durante la infancia:

La identidad en relación a la música se produce por inmersión pero su desarrollo tiene carácter cultural, lingüístico y discursivo. Se produce durante la infancia por medio de los elementos sonoros que proporciona el entorno, sus canciones, formas musicales, instrumentos y voces referidos al grupo de pertenencia. La música forma parte de ellos al igual que lo hace el paisaje, los cuentos, la ciudad o la escuela. Por medio de todas ellas, el niño puede sentirse perteneciente a un grupo o cultura, y también a través de ellas puede reconocer al otro encontrando el valor de la diferencia. (Porta, 2014, p. 74)

Por su parte, los niños desde su primera infancia, muestran que sus interacciones con los otros, se realizan de manera musical, por ello la comunicación con sus padres mezcla elementos de la música y el lenguaje, como se afirma a continuación:

El Discurso Dirigido a Niños, también conocido como ‘la lengua de las madres’ o ‘la lengua de los padres’, mezcla elementos de la música y el lenguaje en actos comunicativos que apuntan a obtener respuestas vocales expresivas por parte de los niños [...]. [Esto] funciona como un medio para las vinculaciones afectivas infante-cuidador y sienta las bases para el desarrollo musical y del lenguaje posterior en los bebés y los niños pequeños. (Papousek, 1996; Trehub, 2003b y 2003c, como se citó en Barrett, 2013, pp. 118-119)

Además de dicha forma de vinculación a través de la música por parte de los bebés, el canto y las canciones infantiles se convierten en aquellas formas de la música que también generan vínculos y comunicaciones con los otros, estas se usan para dormir o tranquilizar a los niños, para despertarlos y entretenerlos, para acompañar rutinas, para comunicarse, para regular estados emocionales (Barrett, 2013, p. 119). A su vez, las canciones también pueden ser compuestas por los propios niños; a través de ellas, los niños quieren comunicar su mundo, quieren mostrar sus experiencias:

Sugiero que la composición de canciones de los niños pequeños puede verse como una forma de narrativa musical que se basa en sus experiencias hasta el momento, como un medio para dar sentido emocional a sí mismos y a sus mundos. Desde este punto de vista, las primeras canciones de los niños pueden verse como eventos ‘de transición’ a través de los cuales simbolizan sus sentimientos y articulan su comprensión de sus encuentros con sus mundos<sup>9</sup>. (p. 201)

Por su parte Luis Pescetti (1998, como se citó en Batres, 2015) también dice “que las canciones otorgan sentido a la experiencia que refieren” (p. 78), y les da una gran importancia, pues él dice que estas creaciones:

---

<sup>9</sup> Traducido de: “I suggest that young children’s song-making may be viewed as a form of musical narrative that builds on their experiences thus far, as a means of making emotional sense of themselves and their worlds. In such a view children’s early songs may be viewed as ‘transitional’ events through which they symbolise their feelings and articulate their understanding of their encounters with their worlds” (traducción propia).

Permiten trabajar con experiencias que no se reducen a la palabra, sino que van más allá, porque en muchas ocasiones, es imposible traducir sentidos en palabras. Esto nos da luz sobre el porqué del impacto de las jitanjáforas, juegos de palabras, juegos mímicos, kinestésicos y miméticos que los niños disfrutaban con las canciones. (p. 78)

Además de las canciones, hay muchos más universos sonoros en los que están inmersos los niños, que dependen mucho de los contextos donde vivan, como:

Los juegos de palabras, las rimas, los juegos rítmicos, los recitados ritmizados acompañados de palmadas, las orquestaciones básicas realizadas en las aulas, las historias sonoras, los cuentos musicales, los cuentos musicalizados, los cánones gráfico-sonoros, las sonoridades corporales, los juegos percusivos diversos, el teatro musical, las manifestaciones de zarzuela y ópera escolares, la música de los videojuegos, la música asociada a la imagen en televisión y cine, etc. (Batres, 2015, p. 79)

A partir de ello podemos observar que los niños crean culturas musicales infantiles desde sus propias configuraciones de sentido, dichas culturas musicales infantiles se entienden como “esa cultura generada por los niños en los espacios de intersección entre las ‘superculturas’, las ‘subculturas’ y las ‘interculturas’ musicales (Slobin, 1993) de los mundos en los que ellos participan<sup>10</sup>” (Barrett, 2003, p. 199). A su vez, reflejan la pertenencia a un grupo social:

La creación de canciones es una forma de pasaje hacia la cultura musical de los niños, aquellas culturas en las que los niños ejercen agencia y cierto grado de poder y control. Sugiero que la forma en que un niño da forma a una obra musical, como una canción, refleja la pertenencia a comunidades culturales particulares y la conciencia de los valores y comportamientos adecuados a los contextos de estas comunidades<sup>11</sup>. (p. 201)

---

<sup>10</sup> Traducido de: “That culture generated by children in the intersecting spaces between the musical ‘supercultures’, ‘subcultures’, and ‘intercultures’ (Slobin, 1993) of the worlds in which they participate” (traducción propia).

<sup>11</sup> Traducido de: “Song-making is one form of passage into children’s musical culture, those cultures in which children exercise agency and some degree of power and control. I suggest that the way a child shapes a musical work such as a song reflects membership of particular cultural communities and awareness of the values and behaviours appropriate to the contexts of these communities” (traducción propia).

Así como los adultos, los niños crean sus propios mundos musicales, basándose en sus experiencias e influenciados por sus contextos.

Finalmente, al hablar de infancias y música, es importante hablar de educación musical, ya que, a partir de esta, se amplía o no el mundo sonoro y musical de los niños, resignificando sus experiencias de vida. Según Paynter (como se citó en Díaz y Arraiga, 2013) la educación musical tiene muchas posibilidades de planearse y ejecutarse, las cuales podrían combinar los intereses del maestro con los de los estudiantes, por ello los juicios de valor en esta formulación de currículos y planeaciones, no son muy pertinentes:

Para Paynter parte del problema es que, en música, los caminos posibles son muchísimos y para desarrollar la comprensión musical del alumnado no debemos formularnos juicios de valor. Un currículo, nos dice, puede ser construido sobre la base del entusiasmo individual del educador pero esto conlleva al riesgo de centrar el atractivo del currículo en la 'longitud de onda' del profesor. Por otra parte, a juicio de este destacado pedagogo, si dejamos a los estudiantes disfrutando con la música en la medida de sus posibilidades, renunciamos a nuestra responsabilidad educativa sin hacer ninguna contribución a su educación. (p. 108)

### Capítulo 3

#### 3. Ruta metodológica de la investigación

*“Su vida no es desorden más que para mí, enterrado en prejuicios que desprecio y respeto al mismo tiempo. Yo, condenado a ser absuelto irremediabilmente por la Maga que me juzga sin saberlo. Ah, dejame entrar, dejame ver algún día como ven tus ojos”.* (Cortázar, 2006, p 135)

La presente investigación se ubicó dentro del paradigma interpretativo, pues su intención es comprender al otro -entendiendo también que esto no es posible totalmente: “Ah, dejame entrar, dejame ver algún día como ven tus ojos” (Cortázar, 2006, p. 135)-, además, “el objeto de la investigación es la acción humana [...] y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de las conductas observadas” (Vann Maanen, 1983, como se citó en Sandín, 2003, p. 56).

A partir de ello, su orientación o enfoque fue de tipo cualitativo, lo cual nos remite al plano de la comprensión del ser humano, vista desde las experiencias vitales particulares de los sujetos que se configuran a través de la interacción social. Así lo plantea Sandoval (1996), cuando afirma que los enfoques de corte cualitativo: “Le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (p. 11). Es decir, la realidad construida por el sujeto a través de sus relaciones, constituyen el centro de las indagaciones de la investigación cualitativa, entendiendo, además, que desde la investigación cualitativa no se pretende buscar una verdad, sino comprender lo que el otro tiene para decir, por lo cual, es fundamental triangular constantemente la información que el investigador va comprendiendo con los mismos actores, con el fin de comprenderlos desde lo que ellos comparten. A partir de ello, fue posible preguntarnos por lo que acontece en los niños y en el colectivo, observando lo que hacían musicalmente, y escuchando sus voces para así construir los sentidos que los niños configuraron de la música.

Sandoval (1996) plantea, además, que “la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad” (p. 15), lo cual alude a que la palabra, el sentir y las comprensiones del otro, en relación, además, con la palabra, el sentir y las comprensiones del



otro-investigador, se convierten en la fuente primaria para la recolección de la información, es decir:

El conocimiento en este orden de ideas, sólo es posible mediante la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales, que a través de su interacción comunicativa y con la adopción de una ‘actitud realizativa’, como la llamara Habermas, logran construir perspectivas de comprensión más completas y de transformación más factibles, que aquellas edificadas exclusivamente desde la óptica del investigador y de la teoría general existente. (pp. 15-16)

Esta investigación a su vez, se enmarcó dentro de un método tipo etnográfico, específicamente desde la etnografía focalizada (Knoblauch et al., 2005). En palabras de Luis Jesús Galindo (1998): “La etnografía tiene una vocación del otro, lo busca, lo sigue, lo contempla. Su asombro se resuelve muchas veces en la racionalidad de los propios referentes, pero también hace estallar la certidumbre y alerta a la imaginación” (p. 347), es decir, al investigador le interesan los modos de comprender, de decir, de existir del otro, no viéndolo como una alteridad totalmente exterior, sino como alguien cercano, muy próximo, como un yo que es otro, ya que como expresa Carmen Osuna Nevado, profesora de Antropología Social y Cultural: “Cuando estás buscando al otro, al final te encuentras a ti” (UNED, 2016, 10m5s). En este sentido, el oficio del etnógrafo es comprender con todos sus sentidos lo que el otro tiene para decir, lo que lleva consigo y que ha configurado a partir de su historia y sus relaciones, por esto:

La percepción es el corazón del trabajo etnográfico, por ello el lenguaje es tan importante, el visual, el natural, todo el universo semiótico configura el cosmos visible del oficio de la mirada y el sentido. La reflexividad lingüística es una cualidad que habrá de desarrollar el aprendiz hasta rebasar los límites de su sentido común [...]. En este contexto, el investigador requiere una atención especial hacia su conciencia reflexiva lingüística, y para decirlo en palabras contundentes, la etnografía de hoy supone una combinación inestable de alma de poeta y sudor de científico. (Galindo, 1998, p. 351)

Teniendo en cuenta las características de nuestro trabajo de investigación, dicha etnografía se inscribió dentro de la “etnografía enfocada o sociológica” (Montes de Oca Barrera, 2015, p. 26), la cual tiene las siguientes particularidades: “Visitas cortas a campo, intensidad de la información

construida, combinación de escritura y grabación (notas y transcripción de audio y video), mirada enfocada a ciertos aspectos del campo” (p. 28), entre otras, dado que, las visitas a campo fueron en tiempos específicos, e hicimos uso de audio y video para registrar lo que aconteció en los talleres, pues posteriormente volvimos a observar lo que sucedió en los encuentros. Por dichos motivos la etnografía enfocada o focalizada (Knoblauch et al., 2005), respondió a las características de la presente investigación. A su vez, Knoblauch et al. (2005), apunta que:

Las etnografías convencionales y enfocadas difieren con respecto a sus demandas de tiempo. [...] las etnografías enfocadas son de corto alcance y no continuas. Los campos se visitan en varios intervalos (incluso pueden existir solo en ciertos intervalos, como ‘eventos’). El argumento estándar en contra de esta característica de corto alcance es que este tipo de etnografías son ‘superficiales’. Sin embargo, para lo que llamo etnografía enfocada, esto no es cierto en un sentido enfático. El corto período de tiempo cubierto se compensa con otro tipo de intensidad: las etnografías enfocadas suelen ser intensivas en datos. Es decir, producen una gran cantidad de datos en un período de tiempo relativamente corto y, por lo tanto, exigen un análisis intensivo de los datos. Se puede decir que el análisis de los datos requiere mucho tiempo, ya que se centra en una gran cantidad de datos recopilados en poco tiempo en contraste con las notas de campo que cubren largas duraciones<sup>12</sup>. (p. 7)

Finalmente, la intensidad de los datos se debe al uso de diversos registros como los videos, los audios y las fotografías, los cuales se analizan posteriormente de forma detallada, además, en la etnografía enfocada se seleccionan aspectos específicos del campo, se permite el uso de diversas técnicas de investigación, y, por último, “las etnografías enfocadas están más preocupadas por las acciones, las interacciones y las situaciones sociales<sup>13</sup>” (Knoblauch et al., 2005, p. 9).

---

<sup>12</sup> Traducido de: “Conventional and focused ethnographies differ with respect to their demands on time. [...] focused ethnographies are short-ranged and not continual. Fields are visited in various intervals (they may exist only in certain intervals, such as ‘events’). The standard argument against this short-ranged character is that these kinds of ethnographies are ‘superficial’. Yet, for what I call focused ethnography this is not true in an emphatic sense. The short time period covered is compensated for by another type of intensity: focused ethnographies are typically data intensive. That is, they produce a large amount of data in a relatively short time period, and, therefore, they demand an intensive analysis of data. The analysis of data may be said to be utterly time intensive since it focuses on a massive amount of data collected in a short time in contrast to field notes which cover long durations” (traducción propia).

<sup>13</sup> Traducido de: “Focused ethnographies are more concerned with actions, interactions and social situations” (traducción propia)

### **3.1. Técnicas para recoger la información**

#### ***3.1.1. Taller***

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, el principal dispositivo para generar la información fue el uso de talleres, pues estos cuentan con ciertas características que permiten la construcción de los sentidos, además, porque se ha mostrado su pertinencia en algunas investigaciones con niños (Hecht, 2007; García Palacios y Hecht, 2009). En este sentido, a pesar de no ser usualmente trabajado dentro de los métodos etnográficos, ya que implica una intervención, ciertos autores lo muestran como una estrategia importante y apropiada para obtener información. El siguiente apartado es de una investigación con niños:

De todos modos, también es posible incluir en la aproximación etnográfica diversos recursos no utilizados usualmente en las investigaciones antropológicas o, inclusive, los utilizados en otros campos disciplinares. Por ejemplo, en trabajos anteriores (Hecht, 2007a y b) hemos reflexionado sobre la metodología de taller como herramienta metodológica para la etnografía con niños ya que la antropología, como hemos establecido en párrafos anteriores, ha adolecido de varios inconvenientes cuando se ha propuesto tener como foco y como interlocutores a los niños y las niñas. Justamente, considerar o descalificar a los niños como interlocutores válidos del/la investigador/a depende del paradigma teórico desde el cual se conciba la infancia. Es decir, depende de si creemos que los niños son sujetos pasivos que poco nos pueden informar sobre el entorno social donde viven o son agentes activos que construyen interpretaciones acerca de su propia realidad. (Hecht, 2007a, como se citó en García Palacios y Hecht, 2009, p. 170)

Al mismo tiempo, el taller muestra ciertas posiciones frente a la investigación, que son nombradas por Riaño (2000):

En este sentido, el uso de metodologías como el taller, responden a inquietudes epistemológicas y pragmáticas específicas, a una búsqueda de alternativas que permitan: a) explorar los modos diversos en que grupos humanos e individuos construyen sentido; b) la posibilidad de construir metodologías sensibles a la diversidad, fragmentariedad y descentramiento de las dinámicas culturales en el ámbito urbano; c) una exploración que problematice la autoridad etnográfica del investigador sobre los "investigados", la

posición/lugar antropológico (situado por lo general o en el centro o afuera), y el privilegio del conocimiento y reflexión académica. Es importante anotar aquí que dicha búsqueda metodológica abandona la idea de que el método [...] puede llevar a descubrir ‘la verdad’ que esta oculta para la investigadora. (p. 146)

Es decir, en el taller, el investigador (sujeto) y los participantes (sujetos), asumen diferentes roles que los posicionan desde diversas miradas, destronando al investigador de su papel de descubridor, y mejor, convirtiendo a todos los sujetos en tejedores de conocimientos, conocimientos que son a la vez experiencia compartida. A su vez, los talleres permiten explorar vivencias y sentidos (que pueden ser individuales o grupales), a partir de lo colectivo, a partir del encuentro con el otro y consigo mismo, sin ninguna pretensión de encontrar “la verdad”, recordando que los sentidos se construyen también en la interacción:

En el taller se trabaja tanto desde lo individual como desde lo social en una dinámica relacional. Son múltiples las relaciones que tienen lugar allí: entre individuos (entre participantes, los participantes y el facilitador, las parejas, los grupos, en la plenaria, etc.); entre el individuo(s) y el espacio, el individuo y el producto (la imagen que produce, el relato, etc.), el individuo, el cuerpo y el entorno auditivo o visual. En fin, un aquí y un ahora donde se generan nudos de relaciones no solo desde el decir sino desde la interacción (corporal, dramática, gestual y espacial) y desde el hacer. Podemos así rastrear la creación de un tejido semántico en el que se construyen individual y colectivamente redes de sentidos, de descubrimiento de los sentidos de los otros”. (Riaño, 2000, p. 147)

De esta manera, según Riaño (2000), lo que sucede en el taller se ubica en un tiempo presente, en un aquí y en un ahora, además los participantes se constituyen como grupo, durante el tiempo que dura, incluyendo a la investigadora como parte del colectivo, y creando diferentes formas de participación (p. 146). Es así que:

El taller constituye entonces un espacio donde tiene lugar una dinámica colectiva y participativa en la que desde actividades prácticas continuamente se re-sitúan los participantes y la investigadora. Cada participante se va definiendo en relación con los otros y en el proceso. La clave metodológica y de interacción está en el durante. (p. 149)

A su vez, el dispositivo del taller propició dos elementos importantes para el desarrollo de nuestra investigación, como los explica Ghiso (1999), por un lado, su carácter interactivo: “Se basa en el reconocimiento de la diversidad y desde ésta propicia el encuentro. Contextualiza, da pertinencia, valida y legitima todo proceso de creación y construcción del saber” (p. 146), y, por otro lado, su relación con la subjetividad: “Aporta el mundo vital del sujeto al recrear sus experiencias y saberes. Le da al dispositivo la posibilidad de moverse en el tiempo del sujeto, recuperar, deconstruir, reconstruir, proyectar y expresar su historia” (p. 146).

Específicamente los talleres que realizamos en nuestra investigación fueron 9, efectuados con los niños matriculados en esta escuela rural y que voluntariamente quisieron participar; fueron en total 33 niños de preescolar a quinto -más adelante en el texto daremos más especificaciones del contexto particular-. Los desarrollamos teniendo en cuenta las posibilidades expresivas y comunicativas de la música, además consideramos el carácter social e individual de esta, con el fin de que las actividades generadas en los talleres se convirtieran en algo significativo para los niños, lo cual no implicó que tuviéramos como condición trabajar desde lo conocido. Además, utilizamos otras herramientas artísticas. En este sentido usamos la creación, la sensibilización hacia el sonido, la escucha, la improvisación, el canto, la expresión a través del movimiento, la percusión corporal, los paisajes sonoros, el dibujo a partir de la música, las creaciones plásticas con plastilina, crayolas o tizas, la invención de cuentos orales o escritos, las obras de títeres, los juegos de adivinar canciones, entre otros.

Es importante comprender que los talleres también los usamos partiendo de que la investigación se realizó con niños, por lo cual fue importante usar formas creativas que pudieran ser cercanas a ellos.

Los instrumentos para esta técnica fueron las grabaciones de video y audio, los diarios de campo, los textos escritos por los niños, los dibujos y creaciones con sus respectivas narraciones o músicas registradas en audio: “Dibujo es una impresión mental de un lugar o un objeto y no sólo el resultado de una observación visual; es una representación y no una reproducción y, por tanto, caben en él experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos” (Ortiz, Prats y Baylina, 2012, como se citó en Leal Matta, 2018, p. 42).

A continuación, expondremos las actividades principales de los talleres realizados<sup>14</sup>, estos contaron con una retroalimentación, una activación, un desarrollo y un cierre, en todos ellos procuramos que lo musical estuviera presente de diversas maneras, y en la mayoría, los niños realizaron creaciones<sup>15</sup>, que fueron expuestas y narradas a la investigadora. Es decir, cada creación la exploramos a partir de su propia voz.

Taller 1: en este taller realizamos un concurso por grupos equilibrados con edades diversas, previamente formados a través de una actividad con sonidos producidos por ellos mismos y vendas en los ojos. En este concurso, la investigadora decía diferentes palabras, y el grupo que primero tocara la campana y dijera una canción con esa palabra, obtenía el punto. Finalmente, convocamos a una conversación grupal, donde hicimos preguntas relativas a estas canciones. En dicho taller queríamos ir conociendo los gustos musicales y las canciones conocidas por los niños, sin embargo, además de aportar a la construcción de los mundos musicales y sonoros, también fueron mostrando luces sobre los sentidos que los niños confieren a la música.



Figura 1. Taller 1

<sup>14</sup> Los talleres completos se pueden revisar en el *Anexo 7*.

<sup>15</sup> Cuando nos referimos a las creaciones o creación de los niños, hacemos alusión a creaciones plásticas, escritas, orales u obras de títeres, realizadas por los niños.

Taller 2: en este taller les proporcionamos una experiencia sonora a los niños ambientando para ello un espacio con la luz apagada, el piso forrado en papel Kraft, libros alrededor, imágenes, lámparas y una fogata en el centro. Usando a su vez, sonidos cotidianos de la naturaleza y urbanos, una historia sólo con sonidos, un cuento con sonidos, libro álbumes de música y canciones, y al final, les pedimos a cada uno que, con crayolas, dibujaran en el papel una experiencia musical o algún pensamiento sobre la música, respondiendo además la pregunta: ¿qué es la música para ti? de manera escrita u oral.



Figura 2. Taller 2

Taller 3: en este taller realizamos dos actividades principales, la primera de ellas tuvo que ver con una información que les pedimos en el taller anterior sobre canciones favoritas y las que no les gustaron; de estas, escogimos algunas -en unos casos porque estaban repetidas o porque tenían un

género musical diferente- y empezamos a ponerlas, dando una indicación para que hicieran un dibujo con un enunciado diferente para cada una, dicho dibujo lo realizaban en un librito de páginas blancas que dimos a cada niño. Había indicaciones como dibujar la canción o por qué te gusta o no la canción. La segunda actividad se concentró en una pregunta ¿cómo sería un mundo sin música?, plasmando esto en un dibujo con tizas y cartulina negra, y en un texto escrito; los niños que no sabían escribir lo decían oralmente.

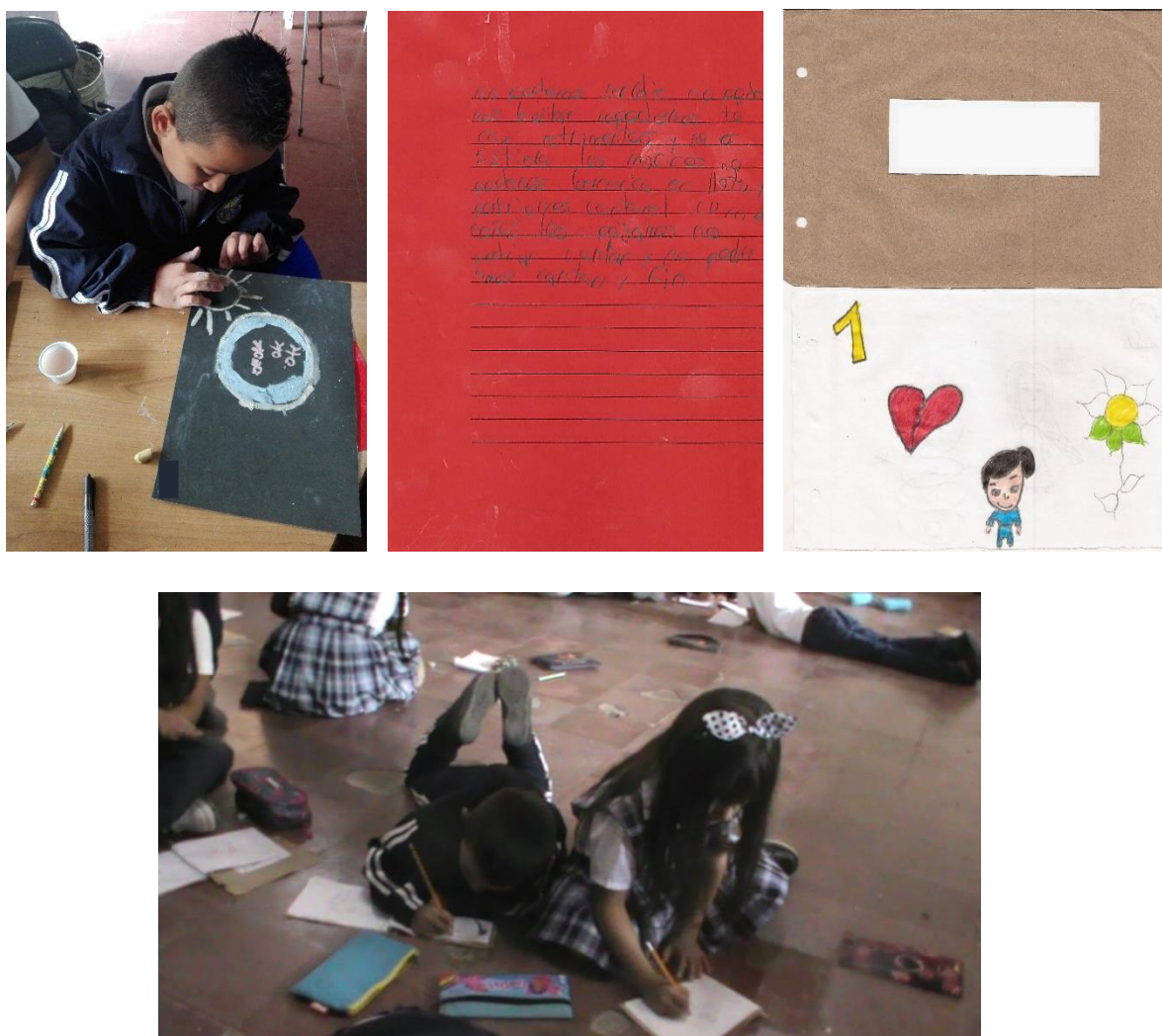


Figura 3. Taller 3

Taller 4: en este taller exploramos el baile, para ello usamos música que los niños habían dicho en los anteriores talleres y otra, propuesta por la investigadora, hicimos entonces diversas actividades que involucraban bailar: el baile de la silla, baile con una bomba en parejas, y bailar a partir de



diferentes indicaciones como bailar con los dedos de la mano, con una tela como títere en la mano o lanzándola hacia arriba, con cintas de papel crepe representando la música que sonaba. Al terminar, los niños realizaron una creación plástica sobre el taller acerca de lo que sintieron o de lo que les gustó o no, utilizando la tela, el papel crepe, marcadores, colores y como base una cartulina blanca. También completaron un formato con algunas preguntas sobre bailar.



Figura 4. Taller 4

Taller 5: en primer lugar, en este taller los niños comenzaron a exponer juguetes musicales traídos desde su casa, como una actividad propuesta en talleres pasados. Luego, comenzamos con la parte central de este taller que eran los instrumentos musicales. Al comienzo, les pedimos dibujar su

instrumento musical favorito y el que no les gustara, y luego, los niños fabricaron cotidiáfonos<sup>16</sup>, de acuerdo al grado escolar, a partir del material que les proporcionamos y las instrucciones para realizarlos, y en grupo de niños de diversos grados, con el fin de que los de más edad apoyaran a los de menos edad.




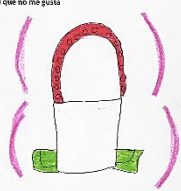

<p>Nombre: _____</p> <p>Instrumento musical que me gusta:</p>  <p style="text-align: right;">guitarra</p> <hr/> <p>Instrumento musical que no me gusta:</p>  <p style="text-align: right;">tambor.</p>	<p style="text-align: center;">ARMÓNICA 2</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Tener los materiales listos: dos palos de paleta delgados o gruesos, dos cauchos delgados, dos pedacitos de papel, tres bandas anchas de caucho si el palo es grueso, si es delgado sólo una banda de caucho, cinta, marcadores</li> <li>Paintar palos de paleta</li> <li>Junta los dos palos de paleta y colocar los pedacitos de papel debajo de los palos de paleta cerca de las esquinas</li> <li>Envolver los pedacitos de papel en los palos de paleta y cerrarlos con cinta, sin que la cinta toque ningún palo de madera</li> <li>Deslizar hacia afuera uno de los palos de paleta y síquelo</li> <li>Envolver el palo de paleta que tiene los pedacitos de papel con tres bandas de caucho gruesos</li> <li>Después del paso anterior, poner encima del palo con cauchos, el otro palo de paleta y poner los dos cauchos delgados en las esquinas</li> </ol> <p>done!</p> 
--	--

Figura 5. Taller 5

<sup>16</sup> Los cotidiáfonos son instrumentos sonoros realizados con objetos de uso cotidiano. Para mayor información consultar aquí: [https://es.slideshare.net/ANI\\_PO/los-cotidiafonos-akoshky-81817606](https://es.slideshare.net/ANI_PO/los-cotidiafonos-akoshky-81817606)

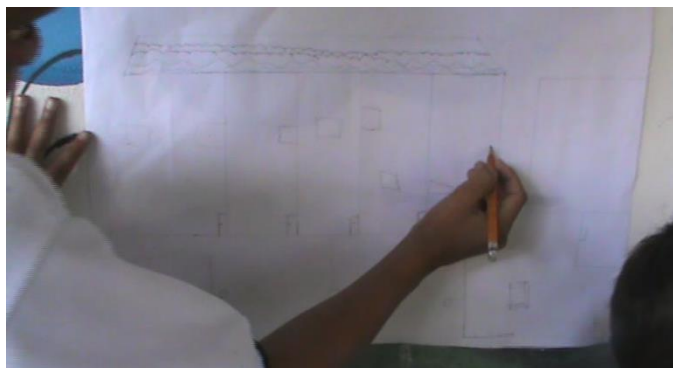
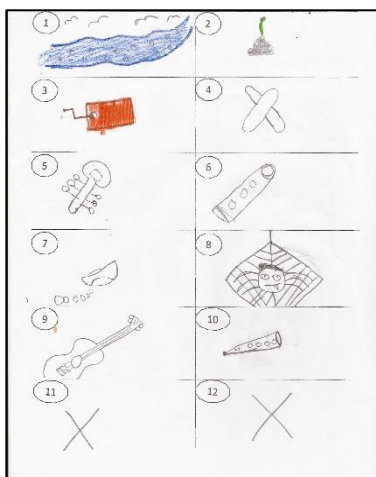
Taller 6: en este taller hicimos varios ejercicios para explorar los cotidiáfonos creados en el taller anterior, para esto, al comienzo realizamos un ejercicio para saludar a los compañeros con el cotidiáfono que cada uno había creado, usando también la guitarra que era ejecutada por la investigadora. Luego, con el fin de que tuvieran contacto con todos los otros cotidiáfonos, propusimos una actividad sentados en círculo e intercambiándonos los instrumentos musicales cada que terminaba una pequeña canción, además, exploramos con los niños cambios de velocidad y dinámicas a través de unas imágenes. Al terminar, los niños realizaron una creación en plastilina para expresar su experiencia de fabricar y tocar cotidiáfonos e instrumentos musicales.



Figura 6. Taller 6

Taller 7: en este taller exploramos paisajes sonoros (los ejercicios de paisaje sonoro están basados en Schafer (2006b)). Al comienzo, les pedimos realizar un paisaje sonoro individual, dibujando

ocho sonidos en una hoja con un formato y escuchando con los ojos vendados, estos sonidos en algunos casos fueron los sonidos del ambiente, en otros, fueron producidos por la investigadora, y los últimos fueron el sonido más bonito y más feo que conocieran. En la segunda parte del taller, les propusimos construir un paisaje sonoro grupal, equilibrando los grupos con edades diversas, para este, les pedimos que dibujaran un mapa de su escuela en  $\frac{1}{4}$  de papel bond, y luego de este diseño, los invitamos a caminar por ella para que exploraran los sonidos y los dibujaran allí, al terminarlo, cada grupo compartió los sonidos a todos los niños. Finalmente, repartimos un formato con preguntas sobre la música a los niños que sabían escribir, con el fin de interrogar por algunas costumbres musicales.



• ¿Escuchan música en un día normal? Si porque todo
Los días escuchan música
• ¿Qué escuchan en un día normal? En qué momento? Por qué
Cuando descansan todos los días
• ¿En qué lugares les gusta escuchar música? En los
Lugares es en una amiga de la clase
• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisores de internet, usb con música)
Escucha música en internet de youtube
• ¿Con quién escuchan música? Yo escuchó música
Van en mundo
• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Cúal tipo? Y ¿de qué cantante?
El cantante se llama pade para
• ¿Has tenido algún sueño con música? Si cuando
Estaba pequeña me gusta la
Música
• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música? Si
Me gusta dormir con música
• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?
Para bailar para cantar

Figura 7. Taller 7

Taller 8: en este taller realizamos un personaje de la música. Para ello, les pedimos a los niños imaginar todos los detalles de un personaje que se llamara música. Luego, les entregamos un dedito de trapo a cada niño, facilitándoles diversidad de materiales para que construyeran eso que habían

imaginado. Finalmente, cada niño realizó un cuento escrito, o dibujado y oral, sobre dicho personaje, y al mismo tiempo, respondieron dos preguntas: para ti ¿qué es la música? y ¿qué te gustaría aprender de la música?



Figura 8. Taller 8

Taller 9: en este taller, al comienzo les pedimos diligenciar un formato sobre el personaje de la música, a manera de hoja de vida, realizando también un dibujo de este como si fuera una foto. Luego, los niños se reunieron en grupos para preparar una obra de títeres sobre la música con los personajes, que podía contener acciones y objetos musicales. Y al finalizar, cada grupo presentó su obra ante todos los compañeros en un teatrino.



Figura 9. Taller 9

### 3.1.2. Observación participante

La observación participante la usamos como técnica para recoger la información sobre lo que hacían los niños, como forma de comprender los sentidos que los niños confieren a la música, observando sus relaciones con los otros y sus relaciones con los objetos y con la misma música. De esta manera, la observación participante permitió “realizar su tarea desde ‘adentro’ de las realidades humanas que pretende abordar” (Sandoval, 1996, p. 140) y posibilitó crear “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (p. 140).

Además, en el contexto de los talleres, “la observación etnográfica puede adentrarse o dar cuenta de lo verbal, lo espacial, lo físico (movimientos, bostezos, estiradas, etc.), lo para-verbal (gestual, interjecciones, miradas), lo relacional, lo dramático y lo temporal” (Riaño, 2000, p. 151).

Los instrumentos que utilizamos fueron los diarios de campo, y las grabaciones de video y de audio.

### ***3.1.3. Entrevistas semiestructuradas***

La entrevista semiestructurada o etnográfica se puede definir: “Como una ‘conversación amistosa’ entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 164), se caracteriza por permitir la apertura a lo posible, y necesita que el investigador esté atento a aquello que pueda surgir, con el fin de identificar los puntos neurálgicos de lo que está investigando.

A su vez, tanto el entrevistador como el entrevistado juegan papeles significativos en la entrevista, pues estas se convierten en encuentros, conversaciones y diálogos entre seres humanos que quieren comprenderse. En palabras de Galindo (1998):

El investigador que llega con la intención de entrevistar a un informante sobre su vida, se convierte en un momento casi inmediato en un escuchador, en un escuchador atento y especial, en una conciencia que se da cuenta de todos y cada uno de los elementos de la interacción de la entrevista. Pero eso no es todo, el entrevistado es la parte fuerte de la información, durante el tiempo que dura la o las sesiones de entrevista, su rol se va transformando, pasa de ser un respondedor de preguntas a un analista de su propia vida, a un investigador de su propia historia, de la historia que le ha tocado vivir. (p. 372)

Los instrumentos para las entrevistas fueron la guía de preguntas<sup>17</sup>, basadas en Campbell (1998, p. 230-232), la grabación de audio, y en algunos casos, de video.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación fue con niños, pensamos también otras estrategias durante las entrevistas para que se generara mayor conexión. De esta manera entonces, dichas entrevistas tuvieron como detonantes las creaciones que los niños realizaron, a cada una de ellas les tomamos una foto, reuniéndolas en un solo archivo por los nombres de los niños, y así, comenzamos las entrevistas preguntándoles por esas creaciones -teniendo en cuenta también que

---

<sup>17</sup> La guía de preguntas de la entrevista se puede revisar en el *Anexo 6*.

durante los talleres no alcanzábamos a preguntarles a todos los niños y a los que sí, aprovechábamos para profundizar más-, a medida que ellos hablaban sobre sus creaciones, nosotros como investigadores estábamos atentos, para de acuerdo a lo que ellos decían seguir ahondando en lo relacionado a la música. Después de terminar de preguntar por sus creaciones, hacíamos otras preguntas relacionadas con lo musical, teniendo en cuenta la guía de preguntas, pero sin ser una camisa de fuerza, porque dependía del devenir del diálogo. Al mismo tiempo, antes de comenzar la entrevista con cada niño, los convidábamos a tomar un cotidiáfono o un juego del salón de materiales, para que lo manipularan mientras sucedía la conversación. Por otra parte, con los niños de preescolar y algunos de primero utilizamos también otras estrategias, estas consistieron en llevar una serie de imágenes pequeñas de elementos relacionados con la música para que ellos comenzaran a jugar con ellas y con sus personajes de la música, y también les proporcionamos hojas y colores para dibujar, de esta manera nosotros también nos involucrábamos con ellos preguntando por sus juegos, jugando con ellos y realizándoles preguntas sobre la música. Al mismo tiempo, con los niños de estas edades, las entrevistas también las hicimos a través del personaje de la música, es decir, les pedíamos que presentaran a su personaje detrás del teatrino, y luego, las preguntas las hacíamos al personaje mismo.



Figura 10. Entrevistas



### 3.2. Contexto y participantes

En el presente trabajo de investigación retomamos una definición de ruralidad amplia, que acoge diferentes formas de ser rural, a saber: el medio rural es “el conjunto de regiones o zonas con actividades diversas (agricultura, industrias pequeñas y medianas, comercio, servicios) y en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados” (Ceña, 1993, como se citó en Pérez, 2001, p. 23), que además comprende cuatro componentes básicos: un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas, como se expone a continuación:

- Un territorio que funciona como fuente de recursos naturales y materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas.
- Una población que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado socioeconómico complejo.
- Un conjunto de asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior mediante el intercambio de personas, mercancías e información, a través de canales de relación.
- Un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado. (Ramos y Romero, 1993, como se citó en Pérez, 2001, p. 23)

De esta manera, hablar de ruralidad, también implica hablar de diversidad, de heterogeneidad, como dicen Llambí y Pérez (2007): “No existe una ruralidad, sino múltiples” (p.55).

A partir de estas diferencias, de la comprensión de que no existe una sola forma de ser rural en Colombia, y en específico en Antioquia, de la relación que los sujetos particulares establecen con su territorio, y siguiendo la invitación que nos hace Start (2001) sobre la importancia de “identificar a qué tipo de ruralidad nos estamos refiriendo” (como se citó en Llambí y Pérez, 2007, p.42), procederemos a establecer las características del contexto rural donde se inscribió la presente investigación, pues como otros territorios, presenta rasgos particulares que es necesario señalar.

Este trabajo de investigación lo realizamos en la sede La Clara de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave, de la vereda La Clara del municipio de Caldas.

En este sentido, Caldas es un municipio del departamento de Antioquia, ubicado en el territorio colombiano. Dicho municipio como lo indica la página de su alcaldía:

Está situado al sur de la ciudad de Medellín, es la puerta de entrada, tanto hacia el sur del Valle de Aburrá como al suroeste antioqueño. Está rodeado de colinas y montañas que corresponden al relieve de la cordillera central de los Andes, sus tierras son regadas por numerosas corrientes de aguas entre las que sobresale el Río Aburrá (conocido hoy como río Medellín), que lo atraviesa de sur a norte. (Alcaldía de Caldas, S.F.)

En particular, la vereda La Clara, es una de las 19 veredas de Caldas, ubicada aproximadamente a 10 kilómetros de dicho municipio, se caracteriza porque es una de las veredas junto a La Salada parte baja y El Sesenta, donde se encuentra el Alto de San Miguel: “Este ecosistema está ubicado entre los 1850m.s.n.m en la vereda la Clara y puede llegar hasta los 3.050 m.s.n.m. en la cuchilla de San Antonio” (Alcaldía de Medellín, S.F.), el cual es una “reserva natural de carácter municipal, es reconocida por el nacimiento del Río Aburrá y por dar vida al sistema montañoso que separa las cuencas del río Aburrá del río Cauca, iniciando el Valle de aburra” (Alcaldía de Medellín, S.F.).

Dicha característica, además de los charcos con los que cuenta, y el fácil acceso y la cercanía al casco urbano de Caldas y a la ciudad de Medellín, la convierten en una zona turística, visitada por gran número de personas (locales y extranjeros), algunos que se quedan en sus charcos, y otros que llegan hasta el nacimiento del río Medellín y el refugio Alto de San Miguel. También, es visitada por agentes administrativos y ambientales por ser una reserva natural, teniendo en cuenta, además, que “aunque está localizado geográficamente en el municipio de Caldas, sur del área metropolitana, la Alcaldía de Medellín adelanta programas de protección y preservación del ecosistema [...], lugar de nacimiento del río Medellín, eje ambiental del Valle de Aburrá” (Alcaldía de Medellín, 2018). Esta doble condición turística y de reserva natural, genera que algunas de las formas de trabajo se basen en dicha situación, ofreciendo servicios para los turistas que llegan, además, produce una relación particular de las personas con el territorio, pues ellas se relacionan constantemente con las actividades que se realizan en la reserva:

La población de la vereda La Clara tiene una relación directa y permanente con la zona de Reserva, especialmente con el área declarada Parque Ecológico Recreativo; la mayor parte del poblado veredal se ubica en el Parque y este rasgo incide en su dinámica y configuración histórica, reflejada en actividades informales asociadas al turismo y un mayor conocimiento del territorio, con relación a los pobladores de las otras veredas. (C.E.A, CORANTIOQUIA y MI RÍO, 2002, p. 38)

En este sentido, dicha relación con el territorio, es albergada en la definición que Civera y Costa (2018) construyen del mundo rural:

Aquel conjunto de escenarios o espacios socio-naturales en los que el contacto físico y emocional de las personas entre sí está muy intermediado por la naturaleza [...] percibiéndose, además, entre ellos manifiestos lazos humanos de carácter comunitario, estando igualmente presentes y siendo comprensibles pautas, ritos y conductas que tienen a la naturaleza no humana como referentes. (p. 12)

En la vereda La Clara, la relación con la naturaleza se da en este vínculo con la reserva natural, pues se vuelve un importante referente, volcándose al cuidado que la comunidad le da, y al conocimiento de esta. En particular, los niños de la sede La Clara, expresan que cuando la vereda queda muy sucia después de un fin de semana con alta afluencia de personas, se reúnen en convites para recoger las basuras, además, demuestran conocimiento de las especies de pájaros y mariposas que habitan allí. A su vez, al ser una reserva tan importante para el Área metropolitana, diferentes entidades llevan programas y capacitaciones ambientales a los habitantes de la zona y a los niños de la escuela, enseñándoles por ejemplo la diversidad de mariposas que existen en la zona, y realizando labores de siembra de plantas en la escuela, para atraer a diferentes especies de mariposas. O realizan actividades como caminatas dirigidas para conocer el territorio. En este sentido, observamos también la participación de la escuela, y de los niños como agentes importantes en la conservación de la reserva.

Otra característica de la vereda es que la atraviesa el río Medellín, donde se forman los charcos; dichas zonas son conocidas por los niños, aludiendo cuáles partes son de fácil acceso para los bañistas y cuáles se tornan peligrosas.

Por otra parte, otras actividades económicas además del turismo, tienen que ver con el trabajo en empresas o lugares de Caldas o Medellín, dada su cercanía con estas poblaciones.

Otras particularidades de esta zona rural se relacionan con la regularidad del transporte, ya que cada 20 minutos o media hora aproximadamente, pasa un bus que viene desde Caldas. Si este transporte se demora, se puede caminar 25 minutos (40 minutos desde la escuela) hasta la vía principal, donde circulan buses que vienen de otros municipios, lo cual permite que los habitantes se puedan desplazar fácilmente hacia otras veredas o hacia la zona urbana de Caldas, además, la mayoría de ellos cuenta con servicios públicos y medios de comunicación, a excepción de aquellos que viven en lugares más cercanos a la reserva del Alto de San Miguel.

Por su parte, la escuela de la vereda La Clara, está ubicada a 15 minutos del lugar central de la vereda, por lo cual es retirada del centro de la población, además, gran parte de los niños que actualmente estudian en la escuela son desplazados o tienen padres que migraron hace poco a la vereda (de Venezuela, o de otros lugares de Antioquia y Colombia). Dicha escuela cuenta con una profesora monodocente y funciona bajo el modelo Escuela Nueva, el cual es un modelo que fue pensado para la población rural en Colombia, para generar mayor cobertura y universalizar la primaria en todo el territorio, como se evidencia en el siguiente texto:

Pensar la educación básica primaria en la ruralidad colombiana implica pensar en el modelo de la Escuela Nueva, el cual desde finales de los 70's y principios de los 80's se configuró como la propuesta educativa más importante para atender esta población. (Urrea, 2017, p. 95)

Además, el Ministerio de Educación Nacional (2010) agrega:

Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. (p. 5)

A su vez, la escuela multigrado, en Colombia, tiene que ver con la baja población matriculada, debido a las condiciones demográficas, y se puede definir de la siguiente manera: “Espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos” (Boix y Bustos, 2014, p. 32), lo cual significa que una sola docente -en este caso, porque podría haber más de una- imparte todas las áreas a todos los grados y a todos los niños de la escuela, ya que hay pocos estudiantes por grado, usando guías de aprendizaje para ello.

Los participantes de la investigación fueron 33 niños -que desearon participar en el proyecto- que estaban entre los grados preescolar y quinto, y con edades entre 5 y 14 años; lo cual muestra otra característica que se ve comúnmente en las escuelas rurales multigrado, y es la extraedad de algunos de los niños. Finalmente, según el *Proyecto Educativo Institucional de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave*, que se enfoca en la sede principal, aunque se podría extender a la sede La Clara, pudimos observar que:

La mayor parte de la comunidad educativa de Primavera es de escasos recursos económicos, estratos 1 y 2. Los padres de familia viven de 2 o 3 días laborables a la semana, desempeñando labores de oficios varios, servicios generales, pequeños cultivos y algunos en ganadería. Existe madre y padre solterismo. (I.E.R. Darío Gutiérrez Rave, 2014, p. 12)

### **3.3. Análisis de la información**

En primer lugar, es importante tener en cuenta “la distinción planteada por Bogdam y Bicklen (1982) entre análisis en el campo y análisis después de la recolección de datos” (Sandoval, 1996, p. 158), es decir, durante la realización del trabajo de campo, el investigador debe estar atento a lo que vaya sucediendo con el fin de hacer anotaciones pertinentes y reflexivas sobre lo que se va generando en la interacción y en las conversaciones con los sujetos, y para ello se plantea que el investigador debe acudir a estrategias que le permitan analizar la información durante la recolección. Dichas estrategias se enuncian a continuación:

a) forzarse uno mismo a estrechar el foco de la investigación, b) estar constantemente revisando las notas de campo con el propósito de determinar qué nuevas preguntas pueden ser contestadas fructíferamente, c) escribir ‘memos’ acerca de lo que se puede estar

hallando en relación con varios tópicos y trayendo ideas emergentes. (Bogdam y Bicklen, 1982, como se citó en Sandoval, 1996, p. 158)

Por otra parte, para el análisis de datos después de recogidos, utilizamos el sistema de codificación; en este sentido Gibbs (2012) afirma que la codificación es:

El modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. (p. 63)

Para ello, el primer paso fue realizar las transcripciones correspondientes de la información (Gibbs, 2012, p. 65). A partir de ello, pudimos comenzar a elaborar un sistema de categorías, las cuales se ubicaron en niveles según los análisis que hicimos de los textos. En primer lugar, surgieron unas categorías descriptivas, que correspondieron a una fase exploratoria de la información. Sin embargo, fue necesario crear categorías que se relacionaran con un nivel más teórico o analítico, y que se correspondieran con los objetivos de la investigación. Este sistema de categorías es nombrado de diferentes maneras en la literatura (Gibbs, 2012; Sandoval, 1996). A su vez, Sandoval (1996), nombra un tercer nivel de categorización al que también llegamos, que se puede asemejar al que Gibbs (2012) nombra como códigos analíticos; en este sentido Sandoval (1996) dice que en este punto se tiene en cuenta “la triangulación y la contrastación o *feedback* con los informantes” (p. 159), de esta manera se genera “un proceso de categorización selectiva, que arrojará como resultado la identificación o el desarrollo de una o varias categorías núcleo, que articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación” (Sandoval, 1996, pp. 159-160). Dicho proceso, además, también fue un ir y venir sobre la información y las categorías, que se dio hasta el último momento de la escritura del informe final.

Finalmente, el proceso para el análisis de la información es sintetizado en el gráfico de Seidel y Friese (1992, como se citó en Sandoval, 1996):

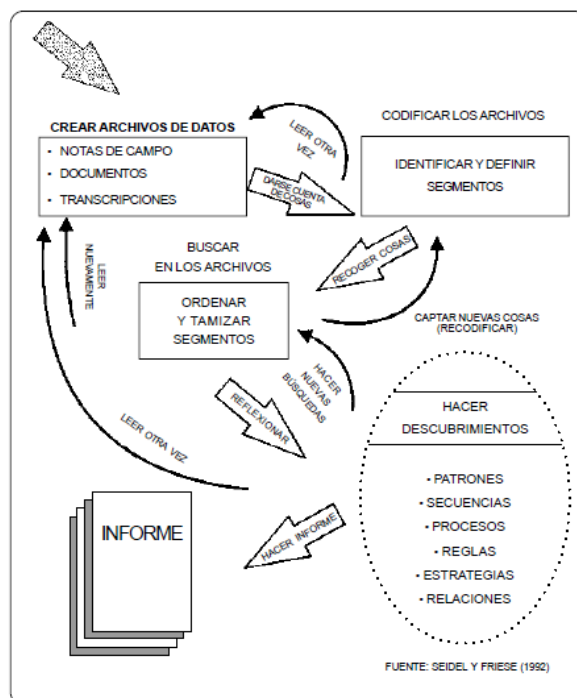


Figura 11. "Proceso de análisis cualitativo empleando el Ethnograph" (p. 166)

### 3.4. Consideraciones éticas

Para el acceso a la institución educativa realizamos la presentación del proyecto al rector y a la docente para obtener los consentimientos y los permisos requeridos.

A continuación, socializamos el proyecto de investigación con los acudientes y los niños de la institución educativa, con el fin de explicarles los objetivos de la investigación en un lenguaje adecuado para los participantes, para que pudieran entender de qué se trataba, y así, a partir de dicha comprensión, darles la posibilidad de decidir si deseaban o no participar en la investigación. En este sentido, la Asociación Americana de Antropología (AAA) plantea que “la responsabilidad primaria de los investigadores es con las personas con las que trabajan y cuya vida y cultura estudian” (Rynkiewich y Spradley, 1981, como se citó en Angrosino, 2012, p. 116).

Así, después de la socialización del proyecto, y de contar con los niños -y los acudientes- que querían participar en la investigación, procedimos a solicitar el consentimiento informado a los acudientes. En palabras de Flick (2015), dicho consentimiento se puede describir como un:

Contrato mutuo que explique el propósito de la investigación, lo que se espera del participante [...] y el procedimiento con los datos (durante cuánto tiempo se almacenarán, quién tendrá acceso a ellos, cómo se garantiza el anonimato). Este contrato lo deben firmar tanto el investigador como el participante, y ha de incluir una posibilidad de retirar el consentimiento. (p. 102)

Es decir, los participantes podían optar por retirarse de la investigación si lo deseaban.

Al mismo tiempo, en una investigación con niños, no sólo es importante el consentimiento de los acudientes, sino, al mismo tiempo, es fundamental contar con el deseo de los niños de participar o no de la experiencia investigativa, en este sentido, fue necesario explicarles en qué consistía la investigación, qué se esperaba de su participación y aclararles que tenían la posibilidad de retirarse de la investigación, en cualquier momento, si así lo querían; por tales motivos, también fue necesario contar con sus asentimientos. Barreto (2011), lo explica de la siguiente manera:

De acuerdo con la declaración de Helsinki, aunque un niño o niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera, ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar. (p. 645)

Finalmente, es importante presentar los resultados de la investigación a los participantes, en primer lugar, para triangular la información, y, en segundo lugar, para comunicar las construcciones realizadas en la investigación a las personas que posibilitaron la apertura, las conversaciones y los encuentros.



## Capítulo 4

### 4. Hallazgos y resultados

*“Imaginemos que alguien lee todos los libros que se hayan escrito sobre música, seguiría pensando que la música no es ni se puede entender a partir de ellos, del mismo modo que nadie entiende el sabor de las cosas leyendo libros de cocina” (North, 1728, como se citó en Crofton y Fraser, 2001, p.15)*

En este capítulo presentamos los resultados y los análisis que construimos en nuestra investigación, en relación a la información recogida en los talleres, entrevistas y observaciones realizadas con los niños, con el fin de construir los sentidos que los niños de esta escuela rural confieren a la música. De esta manera, para llegar a construir estos sentidos, la voz de los niños fue fundamental, valorando tanto lo que decían o hacían hasta cómo lo decían, ya que desde el lenguaje también se van configurando formas de comprensión. A su vez, comprendemos que los sentidos se construyen en un contexto y un espacio particular, y hablan de ellos. De esta misma manera, entendemos que, a partir de estas voces, la investigadora es quién organiza e interpreta la información, por lo cual su propia voz también está implicada en todo el proceso de análisis, y a su vez, todo ello lo contrastamos y relacionamos con las formulaciones que otros autores han construido de cada uno de los temas.

Para comprender estos sentidos de los niños sobre la música realizamos tres apartados. El primero de ellos tiene que ver con el reconocimiento y la descripción de los mundos sonoros y musicales en que los niños están inmersos y a partir de los cuales configuran sus sentidos. Luego, expusimos el apartado principal, ya que en este construimos los sentidos propiamente dichos, configurados en torno a lo que los niños decían y hacían, mostrando esas relaciones fundamentales que los niños establecen con la música. Y finalmente, desarrollamos un apartado sobre las tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical que surgen desde los propios niños, y que se relacionan con las preocupaciones e interrogantes de su docente, de la investigadora, y con las propuestas del Ministerio de Educación de Colombia, y de algunos autores que han reflexionado en torno a la educación.

#### 4.1. Mundos sonoros y musicales

*“Escucho reguetón [...] y como mamita coloca música coloca parranda y ya”<sup>18</sup> (Don Juan<sup>19</sup>, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).*

*“Investigadora<sup>20</sup>: ¿y en qué lugares te gusta escuchar música? Ozuna: profe en mi casa, en la caseta” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).*

En este primer apartado presentamos los mundos sonoros y musicales en que los niños de esta escuela rural se mueven cotidianamente. Antes de continuar, es importante aclarar que lo que exponemos aquí se diferencia del contexto que previamente expusimos en el capítulo de la *Ruta metodológica de la investigación*, ya que, en este, sólo nos referiremos a los contextos sonoros y musicales que permean y rodean a los niños que participaron en nuestra investigación, aquello que de algún modo también permite construir los sentidos que nuestros participantes confieren a la música.

Dichos contextos fueron surgiendo en las conversaciones, las observaciones y los productos derivados de los diversos dispositivos pedagógicos utilizados para orientar las actividades en nuestra investigación, a través de alguna pregunta o actividad intencionada, o en medio de los azares entre los que también la investigación transita, azares -muchas veces propuestos por los mismos niños- que van sugiriendo caminos y posibilidades para enfocar nuestra mirada como investigadores.

En este sentido, este primer apartado tiene un tono más descriptivo, sin dejar de entender que desde la organización y las elecciones que hacemos, la interpretación del investigador ya está puesta en juego, sin embargo, decimos que es “más descriptivo” para diferenciarlo del siguiente, donde nos

---

<sup>18</sup> En todas las citas de los niños se conserva la ortografía y puntuación original si es un texto, y la manera de decir, si es oral.

<sup>19</sup> Para nombrar a los niños utilizamos pseudónimos, estos fueron tomados de los nombres que los mismos niños les pusieron a sus personajes de la música, lo cual fue una actividad propuesta para los talleres 8 y 9. Sólo a dos niños que llamaron a sus títeres con sus propios nombres, y a tres niñas que no asistieron, les fueron cambiados los pseudónimos por otras palabras que surgían en sus conversaciones (ver *Anexo 5*).

<sup>20</sup> De aquí en adelante se nombrará a la Investigadora como “I” para las citas de entrevistas, conversaciones en los talleres, observaciones, y preguntas o enunciados para las creaciones de los niños.

sumergiremos en un análisis más profundo para construir sentidos que los niños de esta institución le otorgan a la música.

A continuación, describimos entonces los mundos sonoros y musicales a partir de diferentes temas que orientan la comprensión del proceso: paisajes sonoros y musicales; juguetes e instrumentos musicales o sonoros con los que cuentan; lugares, eventos, rituales, manifestaciones y/o culturas musicales donde los niños están inmersos y desde donde conocen diversas expresiones de la música; y medios de comunicación a través de los cuales los niños escuchan y se relacionan con la música. Cabe aclarar también, que en este apartado tenemos en cuenta tanto lo sonoro como lo musical, pues lo primero también hace parte del contexto que permite construir los sentidos que los niños confieren a la música.

#### ***4.1.1. Paisajes sonoros y musicales***

Para comprender qué significan los paisajes o entornos sonoros y musicales, nos articularemos a lo que Murray Schafer (2006b) nombró como *soundscape*, en su libro *Hacia una educación sonora: 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*:

Denomino *soundscape* (paisaje sonoro) al entorno acústico, y con este término me refiero al campo sonoro total, cualquiera que sea el lugar donde nos encontremos. Es una palabra derivada de *landscape* (paisaje); sin embargo, y a diferencia de aquélla, no está estrictamente limitada a los lugares exteriores. El entorno que me rodea mientras escribo es un *soundscape*, un paisaje sonoro. A través de la ventana abierta de mi cuarto escucho el viento haciendo susurrar a las hojas de los álamos. Como estamos en junio, los pichones acaban de salir de los cascarones en sus nidos y el aire se llena con sus trinos. Adentro de la casa, el refrigerador de pronto se pone en evidencia con su quejido chillón. Respiro profundo y luego sigo fumando mi pipa que produce unos ruiditos mientras fumo. Mi pluma se desliza suavemente sobre la página en blanco con un sonido arremolinado que de pronto hace un “click” cuando escribo la i o cuando pongo un punto. Tal es el *soundscape* en esta tarde tranquila en la granja donde vivo. (p. 12)

Es decir, es todo lo que se puede percibir a través del oído, lo cual entonces es relativo al sujeto pues es él quien escucha, quien determina que atiende sonoramente y que ignora, y quien también

asocia aquello que escucha con algo que pueda nombrar. De esta manera, y teniendo en cuenta los ejercicios que propone Schafer (2006b), construimos un taller -taller 7- para que los niños nombraran dichos entornos sonoros y musicales. En este taller realizamos dos ejercicios de paisajes sonoros, uno de ellos fue individual y con los ojos vendados, allí les pedimos dibujar diez sonidos diferentes: el primero y el octavo eran todos los sonidos que escucharan en el ambiente, luego una serie de seis sonidos que ejecutamos, y finalmente el sonido más bonito y más feo que conocieran. El otro ejercicio fue grupal, les solicitamos dibujar la escuela y posteriormente, todos los sonidos y la música que encontraran al caminar por ella. Después de realizar los dibujos, los niños explicaron sus creaciones grupales ante todo el grupo, y las individuales en un diálogo con la investigadora. En estos ejercicios entonces, surgieron diferentes sonidos<sup>21</sup> que conforman el paisaje sonoro que rodea y perciben los niños. Estos se concentran principalmente en el entorno acústico de la escuela ya que allí se hicieron los ejercicios, sin embargo, también pudimos apreciar sonidos que se relacionan con otros ambientes que habitan a los niños.

Entre los sonidos que surgieron del ambiente sin intervenciones intencionadas (paisaje sonoro individual dibujos 1 y 8, y paisaje sonoro grupal), gran parte son relativos a la naturaleza, incluso una de las niñas dice que dibujó “un paisaje” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), refiriéndose al conjunto de elementos que conforman un paisaje natural; entre estos sonidos el río fue el más nombrado, también llamado “agua” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “río de Medellín” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019) o “un río<sup>22</sup> con unos pescaditos” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019). A su vez, aparecen el viento, pájaros o aves o “pajaritos cantando” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), un árbol o “árboles moverse” (Yonsina, comunicación personal, 4 de junio de 2019), gatos, serpientes, arañas, mariposas, avispas, otros animales como: perro, cerdito, caballo, lombriz, abeja, grillo, incluso dinosaurios; más elementos naturales como: nubes, sol, arcoíris, aire, pasto, un palo y una flor. También como parte del paisaje sonoro de los niños encontramos las voces de las personas, ellos representan a otros niños hablando, y a la profesora y/o a la investigadora pidiendo silencio; al preguntársele a Yair Ochoa qué dibujó, él responde: “profe usted haciendo sssshhh” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y finalmente surgen otros elementos sonoros como:

---

<sup>21</sup> Nombramos como sonido, en este caso, todo lo que se puede escuchar.

<sup>22</sup> Se refiere a río.

el televisor y la película, la cancha, carros, un avión, agua de canilla, un chorro de agua y la caja de música.

Podemos observar, que la mayoría de los sonidos mencionados, están referidos al paisaje natural y a los animales, mostrando como este tipo de sonidos habitan continuamente a los niños de esta escuela, son parte de su cotidianidad y de su entorno sonoro, reflejando el medio rural en el que se mueven; si pensamos por ejemplo en el río, es un sonido que nombran y con el que conviven constantemente la mayoría de los niños, pues limita con la escuela y atraviesa su vereda. Cobran importancia, además, las voces de las personas con las que permanecen, y otros elementos que también hacen parte de su campo sonoro cotidiano, como son los medios de comunicación, los medios de transporte (debido también a su cercanía con la zona urbana y a su condición de lugar turístico), juguetes musicales, fuentes de agua, y algunos lugares que convocan sonidos, aunque no suenan propiamente, como la cancha. También notamos, que gran parte de los sonidos escuchados son relacionados con los elementos que están en el momento de la escucha, sin embargo, algunos son asociaciones que hacen con otros objetos sonoros que no están presentes allí físicamente, pero que hacen parte de sus repertorios sonoros, es el caso por ejemplo de los dinosaurios o las serpientes. A su vez, encontramos sonidos que no eran tan evidentes para la investigadora, pero si son nombrados por ellos también son parte de su entorno sonoro, y era importante comprender cómo los relacionaban con algo que sonaba, por lo cual preguntamos específicamente por estos sonidos; de esta manera surgen conversaciones en torno al sonido del árbol y el pasto, por ejemplo:

I: este que les dije que volvieran a cerrar los ojos y escucharan que escuchaban. Pájaro: en el árbol, el viento y el pasto. I: ¿y cómo se escucha el árbol? Pájaro: con el viento se mueven las hojitas y el pasto. (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

También preguntamos por sonidos como el de la mariposa, la araña, las nubes, la lombriz, el arcoíris o la flor. En algunos casos, afirmaron que estos elementos tenían un sonido y lo reproducían o intentaban hacerlo, en otros casos no obteníamos respuestas a las preguntas, y en otros, escuchamos argumentaciones para explicar cómo sonaban ciertos seres; cuando le preguntamos a Chaquira cómo sonaban las mariposas, respondió: “cuando vuelan” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y a su vez, hubo discusiones entre los mismos niños donde debatían

si en efecto sonaban o no, como se ilustra a continuación: “I: ¿y cómo suena la mariposa? Yonsina: se me olvidó. I: ¿pero sí la escucharon? Yonsina: sí. La Estrella: la mariposa no tiene sonido. Yonsina: sí” (Yonsina y La Estrella, comunicación personal, 4 de junio de 2019). Sin embargo, no siempre hubo explicaciones relacionadas con el sonido, pues en algunas ocasiones representaron lo que vieron o imaginaron en ese momento, como en el siguiente ejemplo: “Flaigos: un arcoíris que lo dibujé yo y las aves. I: ¿y tú escuchaste el arcoíris? Flaigos: no, ese fue cuando usted dijo que una imaginación. I: ¡ah! de la imaginación” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

En este punto podemos notar, que lo importante no es discutir sobre si sonaban ciertos elementos o no, sino más bien comprender que en general todo aquello que dibujaron y explicaron es parte de su imaginario sonoro y ello depende de lo que conocen sonoramente -ya que todos los sonidos plasmados provenían de una fuente sonora que conocían-, y de aquello a lo cual cada sujeto atiende o ignora; es por esto que podemos observar diferencias entre ellos, a pesar de estar escuchando el mismo ambiente. Por ejemplo, algunos niños escuchan una señora pidiendo silencio, mientras otros escuchan el río, es decir, unos atienden lo cercano y otros se van más lejos, o quizás también el “shh” para algunos se ha vuelto parte del entorno y lo omiten, en cambio, para otros sigue estando presente y por eso lo resaltan. A su vez puede ocurrir que ese “shh” que para algunos es alguien pidiendo silencio, otros niños lo convierten en una serpiente. La imaginación sonora de los niños provee información entonces sobre sus contextos sonoros, es por eso que no siempre los sonidos que escuchan tienen relación con lo que saben que está allí, sino con lo que antes han escuchado.



Figura 12. ¿Qué sonidos escuchan en la escuela? Taller 7

“¡: ¿y qué es lo que suena de lo que hicieron ahí? Grupo 4<sup>23</sup>: un gato, la cancha, la canilla que hay en la cancha, los pájaros, las nubes, el sol y una mariposa” (Grupo 4, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

Así, en otra parte de la actividad del paisaje sonoro individual, también notamos lo que se acaba de expresar. En esta, convocamos a los niños a dibujar lo que escucharan a partir de seis sonidos que ejecutamos, de esta manera lo que más representaron fue: la cajita de música, unas maracas, dos palitos, una armónica (aludiendo a la que ellos fabricaron y a la original), la charrasca (o carrasca), “el sonido de las tapitas” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019), la cucharita con tapas (o la cuchara), un pajarito y la tos. Pero también surgieron otros sonidos en menor proporción como: “Cascañuelas<sup>24</sup>” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “una bolita tocando el palito” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019), cascabel, flauta, sonajero, xilófono, ukelele, un pito, un silbato, un autobús, un imán, una rana, mariposas, dinosaurios y dinosaurios pequeños, el silbido, estornudos, “el bichito que se mueve con las canicas, con las bolas” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019) y “uno gritando pues como cantando” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Para algunos de estos sonidos hubo varios nombres, por ejemplo el que alguno nombra como “el sonido de las tapitas”, otros lo llaman como cositas que hizo con las tapas, el cosito de las tapas o las tapas;

<sup>23</sup> Este grupo creado para el taller 7, estuvo conformado por: Yagua, Yonsina y Carlos.

<sup>24</sup> Se refiere a castañuelas.

también los dos palitos, los denominan como: el palito, palos, los palitos, un palo, y un niño los llamó claves; y en el caso de la tos, algunos le agregaron el sujeto que tosía: muñequita tosiendo, usted tosía, usted tosiendo; entre otros ejemplos.

En este collage de sonidos, encontramos que, aunque sólo ejecutamos seis sonidos, representaron muchos más, además, observamos que algunos coinciden con lo que efectivamente se ejecutó, sin embargo, en varias ocasiones, no coinciden, lo cual vuelve a mostrarnos esa relación que se hace con lo que se conoce sonoramente.

Muchos de los sonidos, en esta parte de la actividad, los relacionan con instrumentos musicales o cotidiáfonos, la primera relación puede tener que ver con que los niños comprendían que era algo que la investigadora estaba ejecutando por lo cual lo relacionaron con estos objetos sonoros, y la segunda, porque en un taller previo habíamos realizado cotidiáfonos con ellos, por esto también cuando explican los dibujos, se dirigen a cogerlos para mostrarlos y ejecutarlos. También, en varias ocasiones no saben nombrar de donde proviene el sonido pues no recuerdan lo que dibujaron, pero otros, al no saber nombrarlos, imitan cómo suena, lo dibujan, explican cómo es el objeto o muestran cómo se ejecuta, como aquí se ilustra: “Yonsina: de esos cositos que son los palitos y unos cositos ay. I: ¿cómo? Yonsina: de esos que traen varias cositas y suenan disque quita qui qui [Yonsina hace un sonido]. I: ¡ah! un xilófono. Yonsina: eso” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Aparecen también sonidos que producen animales, seres humanos u otro tipo de objetos, objetos que por ejemplo los remiten a lugares diferentes a la escuela:

I: ¿y esto? Cuecui: ¡ah! eso, eso [...], es un autobús. I: ¿un autobús? Cuecui: sí, [...] poque, poque<sup>25</sup> [...] justo en mi casa. I: [...] ¿porque está por tu casa? Cuecui: sí, y se fue justo justo, y se fue. (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Y sonidos que, aunque dibujan como objetos concretos, los remiten a recuerdos de otros momentos:

---

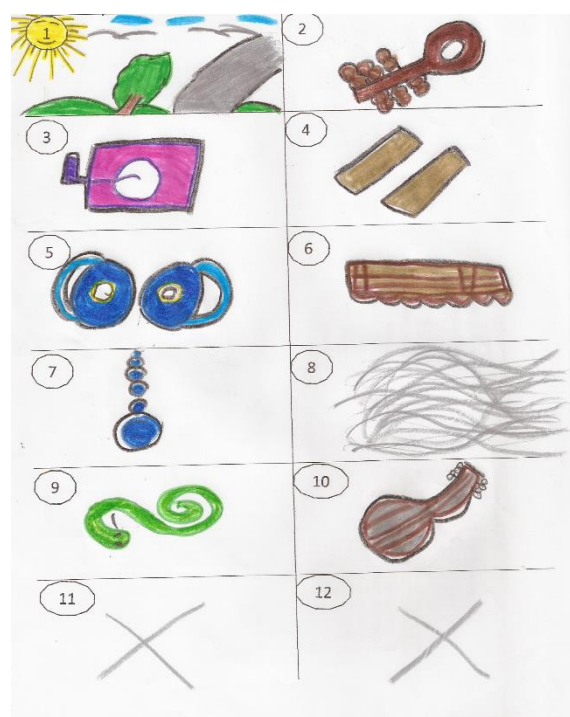
<sup>25</sup> Se refiere a porque.



Yair Ochoa: profe el que usted le hace así [hace un movimiento]. I: [...] ¡ah! ¿usted vio?  
 Yair Ochoa: no, profe, sino que yo no vi, sino que Bart toca eso. I: [...] ¿el de los Simpson?  
 [Yair Ochoa afirma con la cabeza] [...]. Yair Ochoa: en el capítulo 38. I: ¿te gusta mucho  
 los Simpson? [Yair Ochoa afirma con la cabeza] ¿y por qué? Yair Ochoa: mi papá también  
 lo ve. (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Al mismo tiempo, advertimos que algunos de los sonidos dibujados fueron representaciones de lo que vieron, lo cual sucedió mucho más que en el ejercicio anterior, ya que, aunque esta actividad era con los ojos cubiertos, fue inevitable que muchos niños miraran, quizás por la curiosidad de poder comprobar con sus ojos lo que estaban escuchando.

De esta manera, así estuviéramos interviniendo -en esta parte de la actividad- con sonidos específicos, al tener los ojos tapados, se estaba recurriendo a los sonidos que hacen parte de su memoria sonora, lo que equivale a sus contextos y mundos sonoros.



“Profe el río, los animales, el viento [...], profe es como una gui, una cuchara y unas tapas [...], eso es un... profe lo que usted trajo, ¿cómo se llama? [...], profe los palitos [...], profe la, el instrumento que nosotros hicimos [...] la armónica [...], eso fue las tapas [...], profe el viento”. (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019)

Figura 13. Paisaje sonoro individual. Taller 7

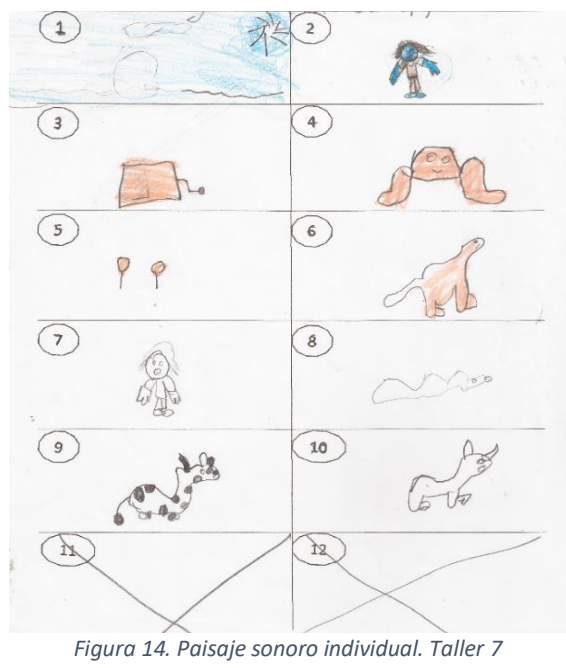


Figura 14. Paisaje sonoro individual. Taller 7

“La cajita de música [...], una rana [...], unos así que suenan así [...], un dinosaurio [...], una serpiente [...], la vaquita [...], un toro” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

También, en las actividades de paisaje sonoro se recurrió a los sonidos más bonitos y más feos que conocieran (paisaje sonoro individual dibujos 9 y 10), encontrándose que entre sus favoritos están: la guitarra, la cajita musical, la armónica, los pajaritos, la vaquita, un gato, la culebra, el ukelele, una flauta, el piano, un niño, el abuelito mío, el río, el árbol y una matica. Y entre los sonidos que les disgustan están: la guitarra, la charrasca, el pito, la gaita, el clarinete, el triángulo, serpiente, un toro, gusano, el del perro, el del río, gritar, un niño, y un instrumento musical que no se pudo nombrar, por lo cual se recurrió a representarlo con gestos. Aunque los dividimos entre los sonidos que prefieren o no, en este punto, no es algo que sea necesario, ya que, al estar reconociendo sus entornos sonoros, tanto los sonidos que les gustan y los que no, hacen parte de este, pues a pesar de que al hablar de sonidos bonitos o feos se está apelando a un gusto, esto también muestra los sonidos que conocen y de los que están rodeados. Entre estos sonidos podemos encontrar que algunos de ellos se repiten entre los niños: la guitarra, la cajita musical, la armónica, los pajaritos, la charrasca y el pito, y otros coinciden entre los que les gustan y los que no, como el río, la serpiente o culebra y de nuevo la guitarra. Esto puede mostrar un poco esos sonidos que están recientes en su memoria (por ejemplo, varios niños conocieron la cajita musical y la armónica durante la investigación), y/o aquellos que más se presentan y reconocen en su paisaje sonoro; en este sentido es notable el testimonio de uno de los niños sobre la guitarra: “I: ¿y dónde conociste la guitarra? Yolu: eso es lo primero que uno conoce. I: ¿sí? y ¿por qué? [...]. Yolu: es que cada

vez que uno va pasando uno se encuentra una guitarra en cualquier parte” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Entre los sonidos más recurrentes entonces, están los de instrumentos musicales, animales, juguetes musicales, sonoridades del paisaje natural y emisiones de personas, lo cual coincide con los otros ejercicios de paisaje sonoro, añadiendo los medios de comunicación y los medios de transporte. También cabe notar que muchos niños muestran con su voz cómo suenan esos sonidos, es decir que, además de tenerlos presentes en sus memorias, tienen una forma de reproducirlos.

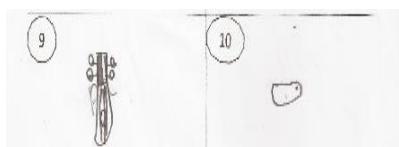


Figura 15. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7

“Cuecui: eso es un uelele<sup>26</sup>. I: [...] ¿y este? Cuecui: ah, un gusano. I: ¿no te gusta como suena el gusano? Cuecui: no. I: ¿cómo suena el gusano? Cuecui: así ssss [sisea], se arrastra así” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

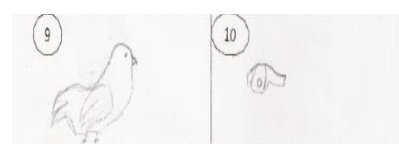


Figura 16. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7

“Don Julián: sí, el pájaro [...]. I: ¿y este qué es? Don Julián: un pito” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

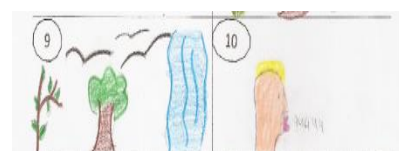


Figura 17. Paisaje sonoro individual (dibujos 9 y 10). Taller 7

“I: y este es el sonido que más te gusta ¿cierto? ¿Y qué es eso? Pájaro: el río, el árbol, una matica y los pájaros. I: ¿y el que no te gusta? Pájaro: gritar” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Por otra parte, además de los paisajes sonoros construimos otras actividades para mirar dichos contextos sonoros y musicales, una de ellas estuvo orientada sólo a los instrumentos musicales (instrumento musical que me gusta e instrumento musical que no me gusta: taller 5). Aunque observamos que casi ningún niño tiene instrumentos musicales que no sean juguetes y los que dibujaron o mencionaron en los ejercicios, en la mayoría de los casos sólo los han visto, quizás de manera real o en los medios de comunicación (aunque algunos niños han tenido la oportunidad de tocarlos), estos objetos sonoros también hacen parte de sus referentes sonoros. Entre los más nombrados y dibujados están la guitarra, el tambor y las maracas, además mencionan la flauta, la

<sup>26</sup> Se refiere a ukelele.

charrasca -que pareciera que es nombrada también como raspa-, la pandereta, el piano, la cajita musical, la armónica, el sonajero tambor, el saxofón, el micrófono -que aparece entre los instrumentos musicales-, y la gaita, y algunos que son muy poco nombrados como: el xilófono, las castañuelas, la trompeta, el platillo, el bajo, el triángulo y la batería. Es importante anotar que la cajita musical y la armónica fueron llevadas previamente en otro taller, la primera por la investigadora, y la segunda por un niño, lo cual pudo haber contribuido a que fueran dibujadas y mencionadas varias veces, ya que algunos de los niños no las conocían previamente: “I: ¿y tú ya conocías la cajita musical? Lini: no, cuando usted me la mostró” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Dicha cajita fue llevada para mostrarles a los niños un ejemplo de un juguete musical, en una actividad que describimos más adelante en este texto, sin embargo, los niños la asimilaron como instrumento musical.

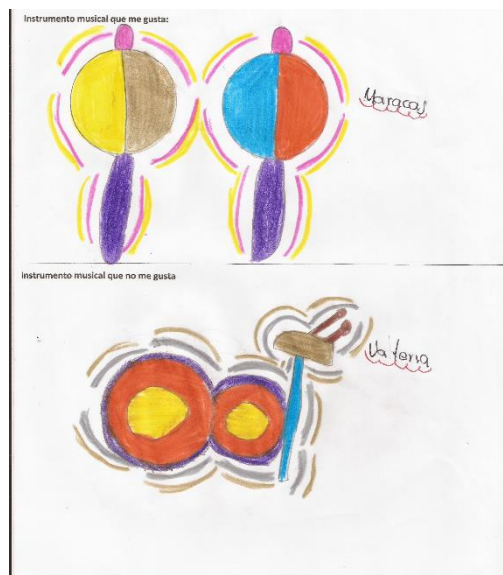


Figura 18. Instrumento musical que me gusta/ que no me gusta. Taller 5. Ozuna



Figura 19. Taller de instrumentos musicales. Taller 6



Figura 20. Taller de instrumentos musicales. Taller 6

“Carlos: esa es la guitarra, mmm, este es el tambor, estas son las tiras, estas son las maracas, y esto el bichito que hace así [Carlos se frota las manos] [...]. I: el tamborcito con tapas” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

“I: ¿qué hiciste ahí? Cuecui: [...] un tambor” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Podemos darnos cuenta que hasta ahora entre las descripciones de los niños se observan como surgen sonidos, y no aparece en general, música, quizás, en algunos casos, por algunas indicaciones que dimos en los ejercicios. Incluso cuando preguntamos a los niños en el paisaje sonoro grupal si escucharon algo de música, varios dicen que sólo sonidos, y unos pocos comentan que escucharon música en el televisor. Sin embargo, en otros ejercicios diferentes a los del paisaje sonoro e instrumentos musicales, pudimos observar estos entornos musicales.

De esta forma hubo actividades que estuvieron dirigidas un poco más a la exploración de aquellos contextos musicales, o estos también surgieron a través de las conversaciones y las observaciones. Entre las actividades propuestas estaban un concurso por grupos, donde decíamos una palabra específica, y con ella, la idea era que recordaran una canción que la tuviera y luego la cantaran (taller 1), además, al finalizar este ejercicio realizamos una serie de preguntas orientadas a conocer ese entorno musical que los rodeaba.

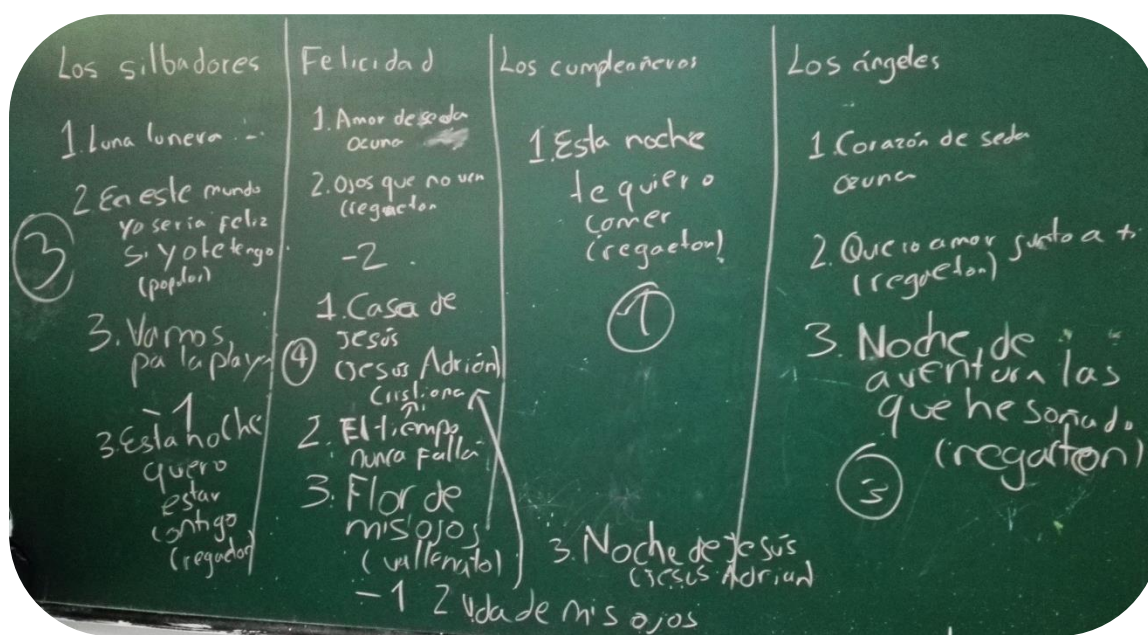


Figura 21. Concurso de canciones. Taller 1

A su vez, en otro taller -taller 7-, a través de un formato de preguntas, les preguntamos qué escuchaban en un día normal; dicha pregunta también la realizamos en las conversaciones, en general a gran parte de los niños, pero hicimos énfasis en los niños pequeños que cómo no sabían escribir, no llenaron el formato. En este mismo hicimos otras dos preguntas que también mostraban su mundo musical: “¿Tienes algún CD/ videos/ grabaciones/ USB? Y ¿de qué cantante?” y “¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?”. De esta serie de preguntas también pudimos extraer aquella música que está en su contexto.

• ¿Escuchan música en un día normal?	Si
• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento?	todas las dias Regaton
• ¿En qué lugares les gusta escuchar música?	en la casa
• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música)	Videos
• ¿Con quién escuchan música?	con mi herman
• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante?	no
• ¿Has tenido algún sueño con música?	si y soy cantante
• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?	no
• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?	cantando y bailando

Figura 22. ¿Qué escuchas en un día normal? Taller 7. Bab Buny

Además, hicimos actividades dirigidas a preguntar por los gustos de los niños, en este sentido preguntamos por las canciones favoritas y las que no, y la música para bailar que les gustaba y la que no les gustaba. Esto se realizó de manera escrita y dibujada en diferentes talleres, y también lo abordamos en las conversaciones con los niños. Es importante tener en cuenta, que, aunque estamos hablando de los gustos de los niños, en este caso dichos gustos también permiten ver el mundo musical en el que se mueven, ya que sólo nos puede gustar o disgustar aquello que conocemos; como se muestra a continuación:

Es decir, los gustos individuales estarán socialmente condicionados y adquirirán su verdadero sentido en el contexto social en el que tienen lugar, a partir de los procesos de interacción que se producen en su seno y teniendo en cuenta los condicionantes sociales de cada uno de los actores que participan de esas interacciones. (Megías y Rodríguez, 2003, pp. 10-11)

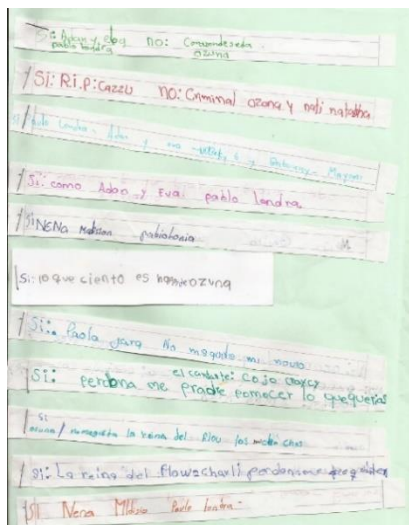


Figura 23. Canción favorita y canción que no le gusta. Taller 1

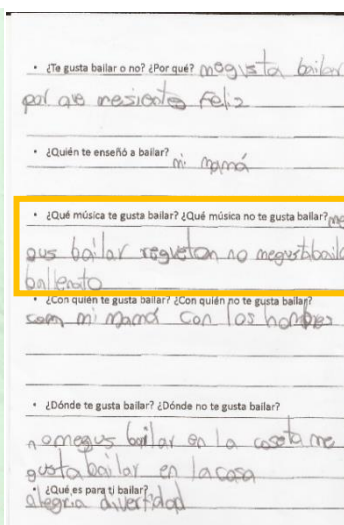


Figura 24. ¿Qué música te gusta bailar? / ¿Qué música no te gusta bailar? Taller 4. Tintín

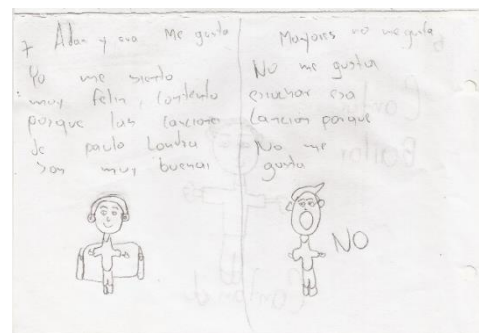


Figura 25. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Don Plumero

Al mismo tiempo, estos mundos musicales también fueron surgiendo espontáneamente en otras actividades de los talleres, en las conversaciones y en las observaciones.

A partir de esto, podemos decir que la mayoría de la música nombrada es escuchada en los medios de comunicación, además, en algunos casos, hay gran influencia de su familia en dos sentidos: escuchan, cantan y bailan la música de sus familias o, por el contrario, la toman como referencia para alejarse de ella. También, ante las diferentes preguntas, se refieren a canciones específicas, géneros musicales y cantantes; y las canciones específicas mencionadas son en español. A su vez, distinguen entre música para bailar, y música para cantar y escuchar: “Me gusta la de Romeo canto todas me gusta pero no bailar” (Carlos, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Y, además, la música que nombran a algunos niños les gusta y la misma música a otros les disgusta; sin embargo, en este punto no nos detendremos a analizar los gustos, porque estamos sólo revisando el contexto musical.

Quizás el género más mencionado es el reguetón, así lo afirma Ozuna: “I: ¿tú escuchas música en un día normal? Ozuna: sí, profe todos los días. I: [...] ¿y qué te gusta escuchar? Ozuna: profe puro reguetón” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019). Otros de los géneros nombrados son el vallenato, la bachata y el rap: “I: ¿y qué escuchas? Yolu: [...] ¡ah! música, ¡eh! cómo es que se dice, así raperos, pero, así esos de los que no dicen groserías” (Yolu, comunicación personal, 6 de

junio de 2019); también hablan de la música religiosa (la cual quizás no está tan relacionada con los medios de comunicación, y sí más con sus costumbres familiares), mencionando la música de Jesús Adrián Romero y otras canciones. Y en menor proporción hablan de la música infantil, la música de películas, la música popular, el rock, la salsa, el pop, la música colombiana, la ranchera, la electrónica y la parranda: “Escucho reguetón [...] y como mamita coloca música coloca parranda y ya” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Entre las canciones más nombradas están *Calma* de Pedro Capó y Farruko que muchos niños la nombran como *Vamos pa la playa*, *Adán y Eva* de Paulo Londra, *Corazón de Seda* de Ozuna, *Nena Maldición* de Paulo Londra, *Mayores* de Becky G y Bad Bunny. Y los cantantes que más mencionan son Ozuna y Paulo Londra.

Con respecto a la música que bailan o la que no les gusta bailar, los niños también responden con géneros, cantantes y canciones; entre ellos mencionan algunos de los géneros que ya se nombraron anteriormente, como el reguetón, la bachata, los vallenatos, el rap, la salsa y la ranchera. Algunos afirman que sólo les gusta bailar un género específico, y, además, hablan de cantantes también mencionados como Paulo Londra y Ozuna, y canciones como *Calma*. A su vez aparecen canciones como *Te boté* y *El Serrucho*: “I: ¿qué te gusta de bailar Tili? Tili: El serrucho” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Finalmente, entre su mundo musical, también surge la música de telenovelas, programas de televisión, y propagandas de los medios de comunicación, lo cual comienza a volverse parte de sus repertorios musicales. Por ejemplo, un niño menciona *La Voz Kids* y Tili menciona las canciones de una novela llamada *Germán*: “Tili: me gustan de Germán. I: [...] ¿y quién es Germán? Tili: en lo que lo muestran en la tele. I: ¡ah! la telenovela que están dando en este momento ¿te gustan las canciones de él? ¿sí? Tili: sí” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). A su vez, un niño en sus labores cotidianas de la escuela comienza a cantar y a bailar una canción de una propaganda que se ha quedado en su recuerdo, como se muestra en la siguiente observación: “Bab Buny de 5°, canta y baila una canción de una propaganda mientras hace aseo: ‘Zapolín, la pintura para toda la vida’, él me dice que la pasan por televisión, y que es la de la pintura” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019).



#### **4.1.2. Juguetes e instrumentos musicales o sonoros**

Para determinar el entorno sonoro y musical de los niños de esta escuela, también pedimos a los niños que tuvieran, traer un instrumento musical pequeño o un juguete musical o sonoro, para exponerlo a sus compañeros y a la investigadora. Dicha actividad surgió por una pregunta que Campbell (1998) plantea entre las posibles preguntas o temas para abordar con los niños durante su investigación: “¿Alguno de tus juguetes hace música?<sup>27</sup>” (p. 231). A partir de esta pregunta entonces, se nos ocurrió pedirles en el taller 4 que los trajeran a la escuela. En dicho momento, algunos niños comenzaron a decir que iban a llevar algunos elementos como la maraca y la Tablet. Cabe añadir, que esta actividad la adelantamos -ya que primero estaba programada para un taller posterior- debido también a que un niño en el taller 3, le preguntó a la investigadora si para el próximo encuentro podía traer su armónica (Flaigos, comunicación personal, 30 de abril de 2019), lo cual dio paso a comprender la importancia de la actividad en lo que se refería a los contextos sonoros y musicales de los niños, pues notamos un interés que surgió de los propios niños. Es importante tener en cuenta, además, que los talleres fueron diseñados como posibilidades, sin embargo, todo el tiempo estaban sujetos a modificaciones de acuerdo a lo que iba sucediendo con los niños en la realización de estos.

Los juguetes e instrumentos musicales o sonoros se comenzaron a exponer en el siguiente taller (taller 5), y desde ese día, en cualquier encuentro en el que algún niño trajera su objeto. En este taller tres niños trajeron, expusieron y tocaron sus instrumentos musicales, el primero mostró una armónica, se la regaló su primita, y dice que la sabe tocar más o menos (Flaigos, comunicación personal, 29 de mayo de 2019), la segunda expuso un pianito pequeño de juguete, se lo regaló el niño Jesús, dice que todavía no lo sabe tocar y que quiere aprender (Chaquira, comunicación personal, 29 de mayo de 2019), y el tercero, trajo una pandereta (aunque el niño la llama maraca), se la regaló su hermana (aunque su hermana dice que fue su tía), dice que le gusta mucho y que la toca todo el día (Amarillo, comunicación personal, 29 de mayo de 2019). Luego en el taller 6, Pepito nos muestra su xilófono de juguete, diciendo que lo toca todos los días, pero que a veces no le gusta porque su hermana lo toca muy duro (comunicación personal, 30 de mayo de 2019). En el taller 7, otro niño trae y ejecuta su juguete musical, en este caso también es una armónica y dice que hace un año se la dio su mamita (Tintín, comunicación personal, 4 de junio de 2019). En

---

<sup>27</sup> Traducido de: “Do any of your toys make music?” (traducción propia).

la exposición de los instrumentos musicales o juguetes notamos mucho interés por parte de los niños, estuvieron atentos y en silencio mientras los ejecutaban, incluso pidieron que los volvieran a tocar y algunos niños tomaron los instrumentos musicales de sus compañeros y los tocaron también. En este sentido, esta actividad se volvió muy significativa para los niños, varios querían traer también sus objetos sonoros: “Profe yo mañana lo traigo” (Yair Ochoa, comunicación personal, 4 de junio de 2019), e incluso cuando les pedimos dibujar sus instrumentos musicales y sonidos favoritos y los que no les gustaban, dibujaron algunos de los que habían traído sus compañeros, cómo se ilustra a continuación:

I: ¿cuál es el instrumento que más te gusta? [...]. Carlos: el que suena así, el que trajo... I: ¿la armónica? Carlos: eso. I: ¿por qué te gustó? Carlos: porque, porque, suena muy lindo [...]. I: ¿y la armónica la conocías antes o la conociste ese día? Carlos: nada más ese día. (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

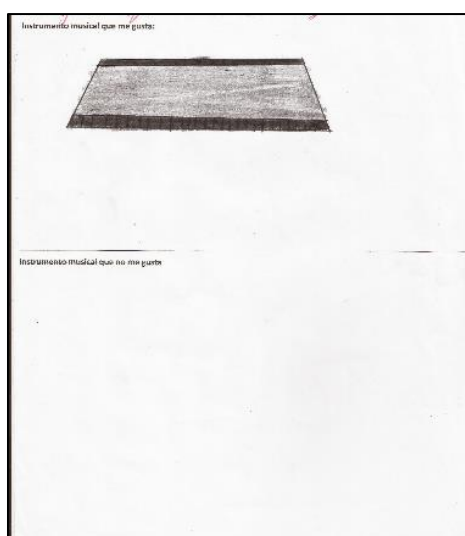


Figura 26. La armónica. Taller 5. Carlos

Además de los instrumentos musicales o juguetes que los niños llevaron a la escuela, surgieron otros que fueron mencionados en el transcurso de los talleres o conversaciones, es el caso de una muñeca de Frozen que canta: “Y lo que tengo, es una muñeca que, que tengo, una muñeca que suena canciones [...] en inglés [...] se llama Ana” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019), un micrófono: “Yo juego a que cantaba [...] con mi micrófono de juguete” (Chaquirá, comunicación personal, 6 de junio de 2019), una guitarra: “Yo la tengo, yo tengo una guitarra... grande” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019), aunque afirma que no la toca porque

no sabe dónde está; y por último, otra guitarra que fue regalada: “Flor: pues a mí nunca me han gustado las guitarras. I: ¿no? ¿por qué? Flor: a mí me regalaron una y yo se la regalé a mi prima” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Entre los instrumentos musicales o juguetes podemos observar entonces que hay dos armónicas (una de juguete), un xilófono, un pianito y una pandereta (estos tres últimos de juguete), una muñeca que canta, un micrófono de juguete y dos guitarras. Es decir, la mayoría son juguetes (incluyendo los instrumentos musicales de juguete), y sólo hay tres que son instrumentos musicales. Esto quizás muestra un poco los medios económicos de las familias, ya que no hay muchas posibilidades de tener instrumentos musicales (aunque muchos niños lo desean), tampoco hay muchas oportunidades de formación musical y en algunos casos, pareciera que no hubiera mucho interés de las familias (hay un niño que no toca el instrumento porque no sabe dónde está); sin embargo, este tema será tratado en otro apartado.

Finalmente, cada uno de los juguetes o instrumentos musicales hacen parte también de su mundo sonoro y musical, ya que muestran aquello que suena con lo que los niños se pueden relacionar en sus casas a través del tacto, a través del hacer; denota aquello que pueden tocar o sonar, y esto constituye también parte de su imaginario sonoro y musical. A su vez, esta actividad se convirtió en algo muy especial para los niños, lo cual observamos en el hecho de que recordaran llevarlos y quisieran exponerlos, o en decir que luego ellos los llevarían, o en explicar porque no los podían llevar, o en hablarme de sus juguetes o instrumentos musicales en cualquier momento; esto puede haber ocurrido porque estábamos hablando de sus juguetes, es decir, de esos objetos que son de su propiedad y que podían llevar y exponer en su escuela, generándose así, un reconocimiento y un interés en sus mundos propios, lo cual se devuelve en interés por parte de ellos.



Figura 27. Juguetes musicales

#### ***4.1.3. Lugares, eventos, rituales, manifestaciones y/o culturas musicales***

Nos dedicamos ahora a explorar y nombrar esos lugares, eventos, rituales, culturas musicales y diferentes manifestaciones musicales que permean la vida de los niños de esta escuela, y que, a su vez, configuran sus mundos sonoros y musicales.

Empezamos entonces reconociendo los lugares donde los niños se desenvuelven musicalmente o tienen algún contacto, de alguna manera, con lo musical. En primer lugar, encontramos la casa, donde los niños cantan, escuchan música o bailan, en algunos momentos solos, en otros con la familia que vive con ellos, y en otros casos, con personas que los visitan: “I: ¿en qué lugares escuchas música? [...]. Tintín: en casa. I: [...] ¿y escuchas música con alguien? ¿o solito? Tintín: a veces cuando va mi primo Emanuel o alguien. I: [...] y si no van ellos ¿solo? Tintín: sí” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Incluso hay niños que nos describen este espacio:

I: [...] ¿y tú escuchas radio en tu casa? Cuecui: sí, en mi casa, junto al monte. I: ¿y cómo es por allá? Cuecui: pasa, mira pasa [...], pasa por aquí y llegas al monte [...] y una casa,

que tiene una puerta [...] ahí donde vivo. (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Para algunos, la casa es un espacio, quizás más íntimo, donde pueden expresarse musicalmente sin presión y con seguridad, se convierte un poco en un refugio para hacer acciones musicales que disfrutan pero que les da miedo realizar en frente de otros. Así lo afirman Pájaro y Flor respectivamente: “I: ¿te gusta cantar? Pájaro: sí profe, pero en la casa” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿a ti te gusta bailar? Flor: sí, pero me da pena. I: ¿y por qué te da pena [...]. Flor: mucho mucho [...] hay veces que no. I: [...] ¿dónde no te da pena? Flor: en la casa” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Además, en este mismo espacio de la casa, hay lugares más específicos donde se desenvuelven musicalmente como: sus cuartos, los cuartos de su familia o la cocina. Incluso hay sitios dónde realizan algo musical porque existen ciertos requisitos que determinan esto, por ejemplo, al preguntarle a una niña dónde le gusta bailar, responde: “En la pieza de mamá porque ahí el equipo” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), esto muestra como hay lugares que se escogen porque generan posibilidades para hacer algo.

Otro de los espacios más mencionados es la caseta, la cual a diferencia de la casa es un lugar más público y se configura como un sitio de reunión colectiva; algunos dicen que escuchan música allí, a otros les gusta bailar, y la mayor alusión es concerniente al conocimiento de grupos musicales y cantantes (que en varias ocasiones son los mismos grupos de la vereda), y de esta manera, de instrumentos musicales. Incluso hay niños que afirman que sólo allí han conocido grupos musicales, como se observa a continuación:

I: ¿y dónde la conociste? Ozuna: profe allí en la caseta. I: ¿en la caseta han llevado batería? ¿cuándo? Ozuna: profe cuando son los festivos. I: ¿qué llevan allá? Ozuna: profe la batería, ¡ah! son muchos instrumentos [...]. I: ¿y quién los toca? Ozuna: profe un muchacho de allí abajo [...]. I: ¿y has ido alguna otra vez a un grupo musical? [Ozuna niega con la cabeza] ¿no? ¿sólo los de la caseta? [Ozuna afirma con la cabeza]. (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019)

A pesar de ser un lugar para mayores de edad, como lo afirman algunos niños: “Profe mi mamá me saca de allá [se ríe] [...] profe porque allá no permiten los menores de edad” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), a veces lo visitan o desde sus alrededores pueden estar cerca de lo musical que allí se convoca. También algunos niños dicen que es un lugar de paso, a otros les queda cerca de sus casas, por lo cual así no quisieran tienen contacto con la música que allí escuchan, y otros hasta han soñado con este lugar. A continuación, mostramos la conversación con uno de los niños:

I: ¿y te vas a dormir con música? Don Juan: ¡ay! yo a veces me duermo... cuando están al lado escucho mucha música o en la caseta que ponen eso a mucho volumen. I: ¿tú vives cerca de la caseta? Don Juan: sí. I: ¿se escucha desde tu casa? [Don Juan afirma con la cabeza]. (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

Es decir, es un lugar que, a pesar de no ser diseñado para los niños, se ha convertido en un sitio de referencia para la música en los niños que habitan o que pasan por la vereda (hay alrededor de cuatro niños de la escuela que viven en veredas cercanas). A su vez, los niños mencionan espacios como la tienda o la cantina, que cumplen funciones similares a la caseta y en algunas ocasiones pareciera que se están refiriendo al mismo lugar, así:

I: ¿y qué más instrumentos musicales conoces? Estar: mmm la guitarra, mmm la trompeta, el saxofón [...] y ya, y la flauta [...]. I: ¿y dónde los conociste entonces? Estar: en la calle [...] sí los escuché. I: ¿en qué? Estar: en esas cantinas, cuando uno tiene que pasar, siempre [...], siempre es pasando, siempre es pasando. (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

• ¿Escuchan música en un día normal?  
Si cuando estoy solo

• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento?  
vallenato en el momento que estoy  
recorriendo

• ¿En qué lugares les gusta escuchar música?  
en la casa y en la tienda

• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine,  
emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música)  
de youtube

• ¿Con quién escuchan música?  
con mi familia o a veces  
solo

• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué  
cantante? si de jairo jenkins

• ¿Has tenido algún sueño con música?  
NO

• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?  
NO

• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?  
para cantar

Figura 28. ¿En qué lugares les gusta escuchar música? Taller 7. Don Plumero

Otros de los lugares donde los niños de esta escuela se relacionan con la música y son nombrados por ellos son: las casas de sus familiares y amigos, la sede principal de la institución, y anteriores escuelas. También mencionan la iglesia, el circo, el cine, la acción comunal, la discoteca y un sitio llamado el callejón; estos últimos son aludidos sólo una vez:

I: ¿tu callejón? ¿tú donde vives? Yolu: pues yo vivo, ahí usted cuando va bajando un palito, en el bus un palo, ahí donde hay una puerta grande, yo me meto por ese, por un caminito ahí pequeñito, [...], ese es, yo lo llamo mi callejón pues. I: [...] ¿y en qué lugares escuchas música? Yolu: en la casa, afuera de la casa [...], en toda parte del callejón. (comunicación personal, 6 de junio de 2019)

La música en todos los lugares mencionados está presente a través de la escucha solos o con otros, del baile, del canto, de la relación con grupos musicales y cantantes, de la búsqueda de música, de tocar instrumentos musicales y de presentaciones musicales, como intérpretes y/o como público.



Figura 29. Discoteca. Taller 4

“Porque las discotecas son de baile estos son las luces que yo le expliqué esa vez y ahí están todos bailando, cantando” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).



Figura 30. Circo. Taller 2

“I: ¿y por qué es que es el circo? Muñeca: porque me [...] muchas cosas de la música, y nos hace sentir feliz. I: ¿y dónde suena música en el circo? Muñeca: por Caldas, uno [...] da una vuelta y ahí hay un circo. I: ¡ah super! ¿y en qué momento suena la música? [...] ¿y qué sientes cuando escuchas la música del circo? Muñeca: alegre y feliz. (Muñeca, comunicación personal, 26 de abril de 2019)

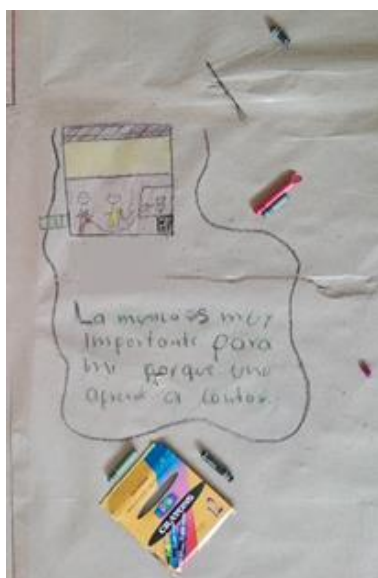


Figura 31. Sede principal. Taller 2

“¡Ah! cuando estábamos en la sede principal, que fuimos al día de la familia, y ahí fue donde cantamos” (Don Plumero, comunicación personal, 26 de abril de 2019).



Después de explorar los lugares, seguimos con ciertos eventos o rituales que se relacionan con lo musical de alguna manera. Así, el ritual es definido por Small (1998) como:

En el ritual, lo que se valora es el hacer, el llevar, el exhibir, el bailar, el musicar; en una palabra el actuar, no los objetos mismos que son hechos, o llevados, o exhibidos. Esas cosas tienen valor sólo en la medida en la que sirven para el propósito ritual. (p. 25)

Este actuar que involucra la música es nombrado por los niños como: las fiestas, las clases de música, los conciertos, las actividades religiosas, las serenatas, y la música como un regalo. A su vez, algunos de ellos mencionan, en menor proporción, los desfiles, las audiciones para concursos y los sepelios. En todos estos la música se puede entender como acompañante, como espectáculo, como parte principal o incluso como imprescindible, es decir, dicho evento o ritual depende de la música para poder ser. Como se puede observar a continuación:

La música, así, es un punto de encuentro alrededor del cual los miembros de la sociedad se unen para participar en actividades que requieren la cooperación y la coordinación del grupo. Por supuesto, no toda la música se interpreta así; pero cada sociedad tiene marcadas como musicales ciertas ocasiones que reúnen a sus miembros y les recuerdan su unidad. (Merriam, 2001, p. 294).

De esta manera, en las fiestas los niños expresan que usan la música para bailar o que la escuchan: “I: ¿dónde escuchas música tú? Pepito: en una fiesta, como cuando cumplo años en agosto, ya me ponen una fiesta de cumpleaños [...] ahora voy a tener una fiesta de Sofia [...] y esa me va a encantar” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Las clases de música son mencionadas por algunos, porque sus amigos las han recibido o porque saben que pueden realizarse, pero casi ninguno ha estado en estas, sólo una de las niñas lo afirma: “I: ¿en dónde? Pájaro: yo estaba en una clase de música, pero, me sacaron. I: ¿sí? ¿y en dónde era la clase? Pájaro: ¡ah! en Versalles, en la casa de la cultura” (Pájaro, comunicación personal, 30 de mayo de 2019); también hablan de clases de música a distancia a través de los medios de comunicación, aunque no las han recibido ellos: “Un señor tocando el tambor y viendo las clases en el televisor” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019).



Figura 32. Clases en el televisor. Taller 6. Star

Los conciertos los han visto en la sede principal, en el parque (parece que de Caldas), y en otros municipios donde vivían antes o se van algunos de vacaciones. Las actividades religiosas surgen en la misma escuela cuando los niños preparan las canciones para la misa (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019), o cuando un niño dice que toca un instrumento en la iglesia (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Además, entre sus repertorios surgen dichas canciones, así se nota en un diálogo entre dos niños: “Yolu: me gusta mucho la música de Dios. Pepito: a mí también” (Yolu y Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019); o en el canto de uno de los niños: “Alamaré<sup>28</sup>, alamaré, amare, amare, alamaré a mi señor” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Los niños también han visto y escuchado serenatas, como en los siguientes ejemplos: “I: ¿cuándo has escuchado serenatas? Yolu: [...] eso muestran música por youtube<sup>29</sup>, por televisión, por toda parte [...] un día yo iba pasando para la casa, en Caldas, me vi un señor dizque cantándole una serenata a una muchacha” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

<sup>28</sup> En toda la frase se refiere a alabaré.

<sup>29</sup> Se refiere a YouTube.



Figura 33. Serenata. Taller 4

“Don Julián: hice un señor cantándole una canción a una señora. I: ¿como una serenata o qué? Don Julián: sí. I: ¿por qué hiciste eso? Don Julián: porque a mi mamá le hicieron una” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

La música también se usa como un regalo, por ejemplo, como parte de un evento -un concurso en este caso-, o como regalo de cumpleaños: “Profe yo fui a, yo fui a la Costa, y yo no sabía que, pues yo si sabía que era mi cumpleaños [...] entonces me llevaron a Diomedes” (Bab Buny, comunicación personal, 6 de junio de 2019). El desfile lo menciona uno de los niños, refiriéndose a la interpretación de instrumentos musicales: “I: “¿de dónde conoces el tambor? Cuecui: [...] porque había un desfile ahí” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y finalmente el sepelio y las audiciones, hacen más parte de su imaginación y de sus deseos: “I: ¿qué te gustaría? Don Julián: cuando mi mamá se muriera pusieran música para yo cantar. I: ¿como en el cementerio? Don Julián: sí” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

La música entonces los acompaña en dichos eventos o rituales, y permite conectarse desde lo personal a lo colectivo:

El nacimiento, el amor y la muerte son estadios del ciclo vital de nuestra especie que suelen acompañarse con cantos, en ocasiones en contextos ceremoniales y rituales íntimos [...] por ello los cantos nos ayudan a pasar una vez más por la memoria los caminos personales y colectivos. Seguramente los grupos indígenas existentes en nuestro país antes de la llegada de los europeos también incluyeron tonadas memorables en sus cantos de infancia, unión y separación. (Jiménez, 2008, p. 74)

Siguiendo con nuestro recorrido, podemos hablar a su vez, de diversas culturas, en lo que se refiere a los lugares de origen o de tránsito de los niños, y cómo esos lugares tienen algo que ver con lo musical, mostrando en algunas ocasiones, manifestaciones musicales propias. En este sentido, Hormigos Ruiz (2012) nos comparte que aquello musical que llevamos con nosotros proveniente de nuestras culturas, implica ciertas ideas y valores del mundo: “Las canciones y melodías que llevamos dentro de nuestro equipaje cultural implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce” (p. 76).

Encontramos entonces niños que no son de esta vereda ni del casco urbano del municipio, incluso son de otros países, también hay algunos que son desplazados de otros lugares y vienen en busca de alguna estabilidad a esta vereda. De esta forma, hay varios niños que llegan como inmigrantes de Venezuela, ellos en algunas ocasiones han nombrado ciertas tensiones que viven, con respecto a este hecho. Sin embargo, nos interesa ahora lo tocante a lo que hablan sobre la música y sus culturas. En este sentido, Lini cuenta que en Venezuela no escuchaba música: “I: ¿y qué música escuchan en Venezuela? Lini: ninguna” (comunicación personal, 6 de junio de 2019), esta afirmación fue un poco curiosa. Carlos, por otra parte, dice que le gusta bailar bachata, sin embargo, en su país se baila diferente este ritmo: “I: ¿te gusta bailar? ¿Sí? [Carlos afirma con la cabeza]. Carlos: pero nada más la bachata. [...] I: ¡ah! sí, que me dijiste, ya me acordé, que en Venezuela se baila diferente ¿cierto? Carlos: aja” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019), lo que muestra un poco, lo cultural de una manifestación como la música y el baile. También Cuecui, nos cuenta que baila en Venezuela, y nos muestra los movimientos de dicho ritmo: “I: ¿y dónde bailas? Cuecui: ah justo en Venezuela. [...] I: ¿y en Venezuela qué bailan? Cuecui: así, ya te mostré, así [Cuecui hace como una parada de manos, cae de lado y hace unos movimientos en el piso]” (comunicación personal, 6 de junio de 2019), estos movimientos parecen de un ritmo muy diferente a los que han mencionado otros niños, se asemeja al hip hop.

A su vez, los niños conocen instrumentos musicales, ritmos y grupos musicales en otros lugares. Continuando con Venezuela, Lini afirma que allí conoció la guitarra: “I: ¿y dónde conociste tú la guitarra? Lini: allá en Taracas<sup>30</sup>” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Otros niños al viajar

---

<sup>30</sup> Se refiere a Caracas.

tienen contacto con instrumentos musicales y ritmos autóctonos de otras tierras, aunque estos viajes sólo los realizan algunos pocos y siempre dentro de Colombia. Uno de los instrumentos musicales conocidos es la gaita, esta está presente en conversaciones de dos niños, uno dice que la conoció en Arboletes (Antioquia) ya que tiene familia allá (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y el otro, en una costa colombiana (Bab Buny, comunicación personal, 6 de junio de 2019), además, allí también conoció a Diomedes Díaz. Al mismo tiempo, en una costa colombiana, también Yolu conoció las castañuelas (comunicación personal, 6 de junio de 2019).

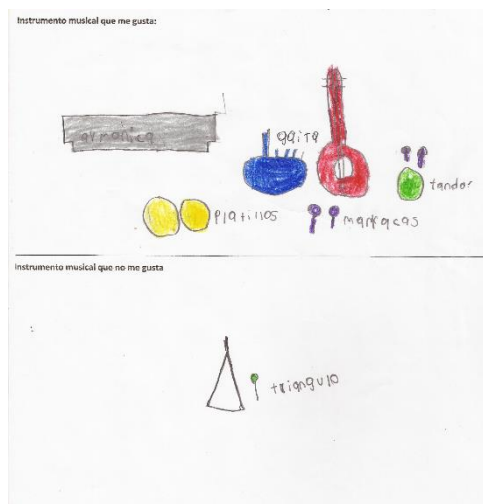


Figura 34. La gaita. Taller 5

“La gaita la conocí en un viaje que hice con mi mamá y mi abuela [...] sí Arboletes [...] es que como yo tengo familia allá” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

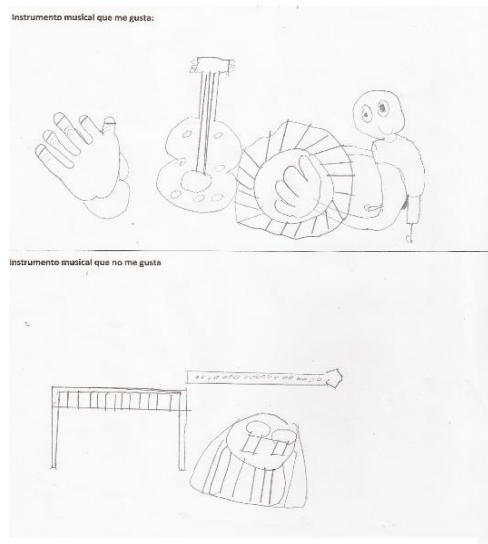


Figura 35. Castañuelas. Taller 5

“Yolu: este es... cómo es que se dice, las castañuelas, sino que no las alcancé a hacer bien [...]. I: ¿y tú ya conocías las castañuelas antes? Yolu: sí. I: ¿dónde? Yolu: eso lo mostraban por televisión y una vez yo fui pa<sup>31</sup> allá pa la Costa y me encontré una”. (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

<sup>31</sup> Se refiere a para en todo el párrafo.

Otros niños han vivido en diferentes municipios de Antioquia y dicen que allí conocieron algunos instrumentos musicales y lugares donde la música estaba presente: Flor, que llegó desplazada a esta vereda, conoció el piano en Tarazá a través de unas personas que fueron a cantar (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); Yonsina conoció la guitarra y el piano en Jericó porque “ahí llegaban unos señores a tocar” a la escuela y al pueblo (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); y Tili conoció la guitarra y el tambor también en Jericó: “I: ¿y has tocado el tambor? Tili: sí. I: ¿dónde? Tili: en Jericó también. I: [...] ¿y dime dónde ibas? ¿a una casa de la cultura o algo? Tili: vivía en la casa amarilla y yo nací ahí” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Además, Pájaro cuenta, como aludimos anteriormente, que en Versalles tocó tambor en las clases de música de la casa de la cultura, y que acompañaba a un amiguito a las clases: “¡Ah! profe lo único que yo había tocado es como un tambor, pero se toca con la mano” (Pájaro, comunicación personal, 30 de mayo de 2019).

A su vez, también uno de los niños habla todo el tiempo de Medellín, donde vivió anteriormente, menciona especialmente su antigua escuela donde tocó algunos instrumentos musicales: “En la antigua escuela nos pusieron hacer en una obra de teatro nos pusieron a tocar instrumentos [...] y yo toqué [...] el triángulo” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), además, escuchaba canciones y ritmos de Colombia:

Flaigos: busco cosas de Colombia [...]. I: [...] ¿cosas de Colombia es qué? ¿ritmos de Colombia? Flaigos: sí, por ejemplo, Colombia tierra querida hijo de fe y armonía [Flaigos lo dice cantando]. I: [...] ¿te gusta mucho? [Flaigos afirma con la cabeza] ¡ay qué lindo! Flaigos: el mapalé. I: ¿y dónde conociste eso? Flaigos: ¡eh! allá lo dan todos casi todos en mi antigua escuela [...] casi todo, mejor dicho, cuando nos tocaba tecnología que íbamos a una sala de computadores a cada rato era Colombia [Flaigos canta] digo, el mapalé tu tu tun el mapalé [Flaigos canta]. I: ¿y lo bailaban también o no? [Flaigos afirma con la cabeza] ¿sí? ¿tú lo sabes bailar? Flaigos: sí [...] pero todos los de allá lo bailan disque el mapalé [Flaigos lo baila] sólo que yo no puedo alzar la mano. (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

Con las descripciones que Flaigos nos da, pareciera que ha tenido acceso a lo musical de maneras diferentes a los otros niños de la escuela.

Otro de los lugares que nombran los niños es Caldas, que es el municipio al cual pertenece la vereda, y es visitado en algunas ocasiones por ellos; a pesar de que para la investigadora se percibe como un lugar cercano, para algunos no se piensa tan próximo pues es nombrado por ellos como bajar a Caldas (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019) o por allá en Caldas (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Ya hemos mencionado entonces, que algunos niños conocieron las serenatas y el circo en este lugar. Además de ello, han conocido también instrumentos musicales allí: el tambor, la guitarra y el piano, incluso este último pudo ser ejecutado por un niño: “I: ¿cuándo conociste el piano? Don Juan: ¡eh! cuando fuimos a comprar una cosa entonces había un piano y me lo dejaron tocar. I: [...] ¿y dónde fue? ¿en Medellín o en Caldas? Don Juan: en Caldas por allá” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).



Figura 36. Caldas. Taller 4

“I: ¿qué dibujaste acá? [...]. La Estrella: profe pues yo tocando la guitarra [...]. I: ¿y dónde has visto la guitarra? La Estrella: profe en muchas cuando bajo para ir para abajo para Caldas algunas veces yo las veo y cuando usted la trae o yo la veo en videos y así”. (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

De la misma manera, la vereda es nombrada todo el tiempo por los niños en su relación con la música, ya que la mayor parte de ellos viven allí y habitan este lugar permanentemente, sin embargo, como anteriormente ya hemos mencionado algunos lugares y, rituales o eventos, representativos de la vereda en cuanto a lo musical, como la caseta, la tienda, la acción comunal o el cierre de concursos, no los detallaremos nuevamente. Sólo cabe añadir, pues es muy nombrado por los niños, la mención de un personaje de la vereda apodado “el borracho”, el cual se desenvuelve musicalmente allí y es percibido por ellos como un músico de la vereda:

Flor: la charrasca allí en la Clara, la flauta donde yo vivía primero y este coso la conocí acá. I: [...] ¿y la Clara en dónde? [...] ¿por qué lo conociste? Flor: allí en donde, allí un señor que lo llaman el borracho, ellos tocan allá. I: [...] ¿tienen un grupo musical? Flor: a veces van y cantan allá. (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

Por otra parte, una de las manifestaciones musicales que aparece y está referida a las tradiciones de Antioquia, es la trova. Esta surge en la escuela para celebrar el día de la antioqueñidad en la sede principal, a través de una presentación con los niños trovando. Así la docente dice: “Estábamos pensando quién más, quién más es capaz de salir a trovar” (docente<sup>32</sup>, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). De esta manera, dos de los niños de la escuela componen algunas trovas y las cantan: “El 23 de agosto, celebramos la antioqueñidad, el día que nos dieron, la libertad” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Al mismo tiempo, entre aquellas manifestaciones que conocen o han escuchado nombrar y que están ligadas a diferentes tradiciones, están los mariachis: “I: ¿y dónde la conociste? Don Plumero: allí abajo en la caseta [...] cuando llegan mariachis. I: llegan muchos grupos allá, ¿qué ha llegado? Don Plumero: pues han llegado personas allá a cantar con guitarra” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); y el ballet:

“I: ¿y con quién te gustaría bailar? Pepito: con mi hermanita [...], yo bailo ballet con mi hermana, yo le pongo así y ella gira. I: ¿y dónde conociste el ballet? Pepito: en ningún lado [...] sólo lo veo en tv”. (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

---

<sup>32</sup> Nos referimos a la docente de la institución.



Finalmente, los lugares mencionados en esta última parte del texto, donde hablamos de las culturas, quizás en algunos momentos estén referidos a aquellos instrumentos musicales autóctonos, bailes más propios y tradiciones, lo cual hace parte de lo cultural, y en otros momentos, se esté aludiendo más a esos otros lugares donde los niños se han acercado a la música, diferentes al lugar donde viven actualmente.

#### ***4.1.4. Medios de comunicación***

A través de las palabras de los niños, hemos observado que gran parte de lo que conocen alrededor de la música, es por los medios de comunicación. Entre estos medios han nombrado el internet y YouTube, la televisión, la radio y las emisoras, las películas, el cine, y dispositivos electrónicos como el equipo de sonido, el celular, el computador, la Tablet, los CD, las memorias USB y el mp3. En general estos medios son usados para escuchar música, también, para reproducir la música que quieren bailar, y sólo a algunos niños les sirven para hacer otras acciones relativas a lo musical (conocer instrumentos musicales, buscar conceptos musicales).

De esta manera con respecto al internet, la mayoría de los niños han tenido contacto con este usándolo para escuchar música, así varios de ellos no tengan internet en sus hogares. Al preguntarles a los niños cómo se aprendieron algunas canciones responden: “Bab Buny: profe por internet, porque si no hay internet no podemos ver en YouTube. Niño<sup>33</sup>: si no hay internet no hay nada” (Bab Buny y Niño, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Lo cual muestra la importancia del internet en la vida de los niños de esta escuela, y esa relación que tiene también, con la posibilidad de escuchar música; Flaigos lo afirma de la siguiente manera:

I: ¿tú escuchas música en un día normal? [...]. Flaigos: cuando tengo internet pues. I: ¿sólo escuchas por internet? ¿y qué buscas? Flaigos: [...] y ya no me acuerdo porque hace tiempo que no escucho. I: ¿y por qué? Flaigos: porque ya no tengo internet. I: ¿y no hay otra forma de escuchar en tu casa música? Flaigos: ¡eeeh no! I: [...] ¿en la emisora no escuchan? Flaigos: en la emisora si tenemos, pero no dan música. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

---

<sup>33</sup> En algunas citas de los niños, no nos referimos a un niño específico porque no reconocemos su voz, por ello sólo se nombra como “Niño”.

Lo anterior muestra las dificultades para el acceso a internet en su casa, que no sólo tiene este niño, sino otros que pertenecen a esta escuela, pero, además, ellos observan las oportunidades que este medio les brinda para escoger lo que les gusta escuchar, y cómo sin este, se sienten un poco imposibilitados. Esto también se vislumbra en las palabras de La Estrella: “La Estrella: música así [...] que sea bonita [...]. I: ¿dónde la pones? La Estrella: en el equipo que hay veces salen muchas o hay veces conecto el celular de mi mamá [...] y las pongo ahí de YouTube” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

En este sentido, no sólo La Estrella busca canciones por YouTube, sino que muchos niños comentan lo mismo: “Star: yo escucho música en el televisor cuando coloco en YouTube. Pepito: ¡ah! yo también, y pongo *La vaca Lola*” (Star y Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); a su vez, no hay ninguna otra plataforma o aplicación que use internet, que ellos mencionen para buscar música. Se nota tanta la influencia de este sitio web en sus vidas, que hay un niño que quiere ser youtuber: “I: ¿tú que quieres ser cuando seas grande? Yolu: ¡eh! [Yolu se ríe], me da pena decirlo, [...] pero... lo voy a decir, yotuber<sup>34</sup>” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

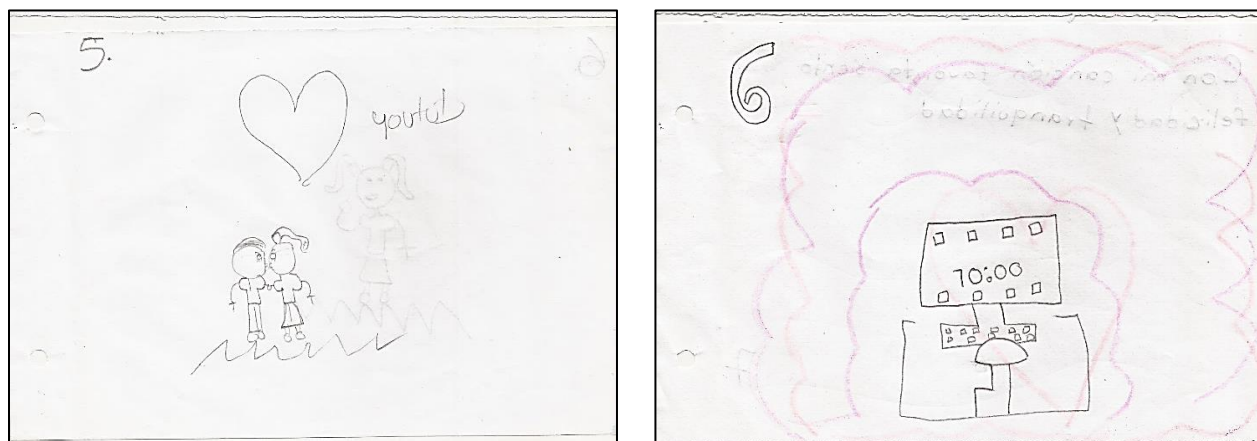


Figura 37. ¿Dónde escuchan la canción? Taller 3. Pájaro y La Estrella, respectivamente

El internet también es usado para buscar otros elementos relativos a la música, por ejemplo, una niña dibuja figuras musicales en una de sus creaciones y al preguntarle por estas nos cuenta: “I:

<sup>34</sup> Se refiere a youtuber.

¿una figura musical? ¿y dónde conociste esto? Ozuna: profe en internet. I: [...] ¿cómo fue que lo conociste? Ozuna: profe en música. I: ¿pusiste música y te apareció eso? [Ozuna afirma con la cabeza]” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019). Y también los videos les permiten conocer instrumentos musicales (aunque en este caso, no sólo cabría el internet sino otros medios audiovisuales): “I: ¿y dónde conociste esos instrumentos? Tintín: no lo he visto en la vida real, pero lo veo en videos” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). En este sentido, observamos como una de las formas de conocer cosas relativas a la música, para los niños de esta escuela, es el internet.



Figura 38. “Notas musicales”. Taller 3.

“I: ¿y qué es esto? Niño: notas musicales. I: ¿tú donde las has visto? Ozuna: profe en videos de música” (Ozuna y Niño, comunicación personal, 30 de abril de 2019).

En cuanto a la televisión muchos de los niños se relacionan con la música por este medio. Algunos escuchan música en programas o diferentes canales: “Don Juan: porque me gusta mucho la televisión [...]. I: [...] ¿qué ves ahí de música? Don Juan: ¡eh! lo que aparecen en los, en los canales más altos qué son la 100, la 100, 101 así” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). También Don Juan nos cuenta que su relación con la música y la televisión, es a través de las telenovelas (esta parte ya la hemos abordado un poco anteriormente), ya que sin la música no se podrían ver novelas según dice él: “No podemos ver novelas, porque todas son casi de

música” (Don Juan, comunicación personal, 30 de abril de 2019). Además, hay niños que cantan las canciones, los sonidos o inflexiones vocales que escuchan en la televisión, sonidos por ejemplo del programa del *Chavo del ocho*. Y a su vez, conocen instrumentos musicales por programas de televisión como Los Simpson, Clarence y otros, Flaigos por ejemplo nos habla de un silbato indígena conocido en un programa: “I: ¿dónde lo conociste? Flaigos: en un programa de televisión, Clarence. I: [...] ¿dónde dan eso? Flaigos: en Cartoon Network” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Entre las voces de los niños escuchamos hablar también de la radio y las emisoras, las cuales son usadas por los niños de esta escuela, incluso porque en algunos casos no tienen otros medios para escuchar música, o tienen más dificultades para acceder a ellos, ya que no tienen accesos permanentes; por ejemplo, escuchemos la siguiente descripción:

Star: ¡ah! yo también escucho música cuando mi mamita me levanta, de las que coloco en el radio [...] la emisora quisque<sup>35</sup> [...] cómo es que se llama [...] [Star dice algo parecido a Olímpica]. I: ¿Olímpica? Star: sí, eso, cuando me levanto ella la coloca así, que pa<sup>36</sup> que yo me bañe, y ya cuando yo me voy, ella la deja [...]. I: ¿sí? ¿qué música escuchas ahí? Star: ellos llaman y quisque les coloquen quisque cualquier música [...] y les colocan esa música. (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

De esta manera, podemos observar que la emisora sintonizada en la radio es la que elige una persona de su familia, y, además, teniendo en cuenta la forma de operar de las emisoras, escucha aquella música que es elegida por otros que llaman a pedirla; lo cual también les sucede a otros niños. Sin embargo, también hay niños que eligen entre las posibilidades que les brinda la radio, como Yonsina lo afirma:

I: ¿tú cuando escuchas música? Yonsina: cuando mi mamá se va para algún lado yo pongo música en el equipo. I: ¿y qué música escuchas ahí? Yonsina: mmm Paulo Londra y todo eso [...]. I: [...] entonces tú me dijiste en dónde lo escuchas ¿en una emisora? [Yonsina afirma con la cabeza] ¿y tienes internet? Yonsina: no. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

---

<sup>35</sup> En todo el párrafo se refiere a dizque.

<sup>36</sup> Se refiere a para.

Podemos notar que además de poder elegir al margen de otras personas, se sigue notando una restricción, pero en este caso con respecto al uso de los dispositivos, ya que como no les pertenecen a ellos, pueden usarlos cuando sus propietarios no los están utilizando. A su vez, esta conversación volvió a ilustrar que el acceso a internet no lo tienen todos los niños.

Otros medios que tienen los estudiantes de esta escuela para acceder a la música, mencionados en menor proporción, son las películas y el cine, aunque este último sólo fue nombrado por una niña: “I: ¿y en qué lugares te gusta escuchar música? Lini: en un cine. I: [...] ¿cuántas veces ha ido a cine? Lini: allá en Caracas una sola vez, a ver una película” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También otra niña habla de su relación con la música a través de las películas, aludiendo a Frozen entre la música que escucha: “I: ¿y qué música escuchas en un día normal? Pepito: así como Frozen y La vaca Lola” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019), y más temprano en la conversación, afirma que la canción de Frozen es su favorita.

Por otra parte, también hay ciertos dispositivos electrónicos que los niños utilizan para relacionarse con la música como el equipo de sonido, el celular, el computador, la Tablet, los CD, las memorias USB y el mp3. La mayoría de ellos les sirven para almacenar y/o reproducir música, pero en algunos casos, también para buscar o revisar otro tipo de cosas referidas a la música.

En este sentido, el celular es quizás el más nombrado, ya que muchos no tienen computador u otros dispositivos electrónicos; además, como les gusta tanto buscar por internet, y aunque en varios de los hogares no hay, en algunos casos los celulares sí cuentan con este, así no sea de forma permanente. Pepito por ejemplo nos cuenta: “Pepito: yo no tengo computador. I: ¡ah! ¿entonces en dónde las escuchas? Pepito: [...] en telefonito” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). El celular entonces es usado para realizar búsquedas de música en internet o como dispositivo de almacenamiento y reproducción; sin embargo, en la mayoría de los casos, los celulares no les pertenecen, sino que son de personas de su familia, como se afirma a continuación: “I: ¿en qué medios escuchas música? [...] ¿tienes internet? Lini: [...] ni tampoco hay internet. I: ¿entonces en

la casa escuchas música en alguna parte? Lini: sí, en el teléfono [...] de mi plima<sup>37</sup>” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Con respecto al computador, gran parte de los niños afirman que no tienen, no obstante, algunos han tenido acceso a este, aunque no les pertenezca, y es usado de maneras similares al celular: “I: ¿y en qué medios las escuchas? [...]. Tintín: en un computador de mesa. I: ¿tú tienes un computador? ¿y ahí donde las buscas? Tintín: en YouTube” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Al mismo tiempo, algunos niños hablan de otros dispositivos que tienen, por ejemplo, mencionan las memorias USB y los CD: “I: ¿y tienes alguna USB o un CD de música? Don Julián: sí. I: ¿qué tienes? Don Julián: tiene Vallenatos. I: ¿y qué tienes una USB o un CD? Don Julián: un CD [...] yo tengo varios, muchos” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y sólo dos niños respectivamente, mencionan la Tablet (esta pareciera que le pertenece a la niña) y el MP3: “I: ¿tienes algún CD o una USB o así de música? Flaigos: ¡eh! tengo un MP3. I: [...] ¿y ahí también tienes música? Flaigos: sí, pero no de la que me gusta, como ese MP3 es de mi mamá” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Los medios de comunicación, como mencionamos anteriormente en otro apartado, también se ven como posibilitadores de aprendizajes musicales, como en este caso: “Yonsina: ese es un muñeco, ese es el control del televisión y está tocando tambor. I: ¿y por qué ve televisión y toca tambor? Yonsina: está aprendiendo música. I: ¡ah! ¿cómo de un tutorial? Yonsina: mjm [afirmando]” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Esta creación que fue realizada en plastilina se repitió entre varios niños, sin embargo, las explicaciones no eran exactamente iguales, agregando detalles diferentes, por ejemplo, otro de los niños habló más que de clases, de estar viendo televisión y estar tocando junto a lo que mostraban los medios de comunicación, pues ya sabía tocar el instrumento, es decir, como una especie de práctica o acompañamiento musical (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Cabe añadir que, aunque esto no es algo que pareciera que ellos realizan, sí es algo que tienen en su imaginario, y en algunos casos lo han visto en otras personas. Así, podemos notar cómo los niños conciben que la interacción musical y

---

<sup>37</sup> Se refiere a prima.

los aprendizajes musicales, se pueden generar no sólo entre personas que se encuentran físicamente, sino a través de los medios de comunicación.

A su vez, también los niños expresan que se aprenden las canciones a través de estos medios, incluso los niños más pequeños, sin saber pronunciar y sin saber exactamente qué significan las palabras: “Vamos pa la playa, a curate el alma, cierra a pantalla, abre la mealla, too el ma caibe... cintua, tu coquetea, dua, e gusta, lento y contento, caa al veento, lento y contento caa al vento<sup>38</sup>” (Amarillo, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y, además, en general, todos los niños cuentan con algún medio de comunicación que les permite escuchar música o buscar otros elementos relativos a la música.

De esta forma entonces, gran parte de la relación de los niños de esta escuela con la música es a través de los medios de comunicación que están disponibles para ellos, y por eso, estos hacen parte de su contexto musical; además, al no tener tantas posibilidades del encuentro con la música de manera más directa (por ejemplo, escuchar música en vivo, recibir clases presenciales de música o tocar algún instrumento), los medios de comunicación se vuelven relevantes en este contacto, aunque también la posibilidad de acceder a estos sea restringida; dicha relevancia se muestra por ejemplo, cuando un niño afirmó, anteriormente, que no conoce los instrumentos musicales en la vida real pero sí en videos<sup>39</sup>. A su vez, la música grabada transmitida por estos medios se convierte en una de las mayores posibilidades para escuchar música.

Si bien el análisis sobre ciertos aspectos de los medios de comunicación y la música, lo realizaremos en otros apartados, ya que en esta parte sobre los mundos sonoros y musicales de los niños nos estamos ocupando principalmente de la descripción de aquellos contextos relacionados con lo musical en sus vidas, es importante añadir algo más que hemos visto recurrentemente en la escritura de este apartado. Aquello a lo que nos referimos tiene que ver con las posibilidades de elección musical o restricciones que les brindan los medios de comunicación en este contexto. En este sentido, podemos darnos cuenta que la mayoría de los dispositivos usados, no les pertenecen

---

<sup>38</sup> En esta frase se refiere a Vamos pa' la playa, pa' curarte el alma, cierra la pantalla, abre la medalla, todo el mar caribe, viendo tu cintura, tú le coqueteas, tú eres buscabulla, y me gusta. Lento y contento, cara al viento, lento y contento, cara al viento.

<sup>39</sup> Ver p. 115.

a los niños, es decir, dependen de que los propietarios se los presten, por lo cual podemos notar una primera restricción de uso. Además, al usar los dispositivos de otras personas, si sólo son dispositivos de almacenamiento, muchos niños expresan que escuchan allí la música de sus familias, algunos lo dicen con desagrado, otros con indiferencia, y otros con gusto. No obstante, si los dispositivos no son sólo de almacenamiento, sino que permiten búsquedas, también, como los dispositivos no les pertenecen, se les sugieren ciertas músicas en las páginas web usadas. Cabe aclarar, que sólo unos pocos niños afirman que tienen ciertos dispositivos de almacenamiento que les pertenecen como memorias USB, CD o una Tablet.

A su vez, podemos notar que hay ciertos medios de comunicación que les permiten mayores posibilidades de elección que otros. En el caso de la radio, por ejemplo, los niños escuchan en muchas ocasiones lo que escuchan sus padres, o prenden la radio y la sintonizan en alguna emisora determinada, limitando así las posibilidades de elección en cuanto a la música que escuchan, además, como expresó un niño anteriormente, en la radio escuchan aquella música que piden otros usuarios o la que programan los locutores. Aunque también, algunos afirman que en las emisoras buscan aquella música que les gusta, y sino la encuentran, tienen la posibilidad de buscar su música preferida en internet (en algunos casos), el cual es un medio que da mayores posibilidades de independencia.

A partir de lo anterior, nos damos cuenta que los medios de comunicación se convierten en una posibilidad y un puente para los niños de esta escuela de acceder a la música, es decir, hay una labor que está implícita en estos medios y es la de expandir. Y en este sentido, podemos notar, por una parte, que en algunas ocasiones los niños a través de estos, tienen la posibilidad de decidir lo que quieren escuchar, obviamente dentro de lo que tienen, y lo afirman en sus conversaciones. Y, por otra parte, es importante entender que dicha libertad está condicionada por la oferta que les brindan los medios de comunicación y por los conocimientos que les ha dado el contexto en cuanto a lo musical, por lo cual es importante desde la educación musical dar la mayor cantidad de posibilidades. Es por esto que en la investigación *El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de «La Banda»*, realizada por Ocaña y Reyes (2010), en España, se concluyó que el papel de la escuela y las familias en lo que escuchan los niños, es fundamental



para configurar sus mundos sonoros y musicales, y para no conducirlos hacia la homogenización de sonoridades:

Al igual que en otros aspectos socioculturales se observa una tendencia a la homogenización que induce a un consumo inconsciente de los productos. La televisión podría ejercer un papel igualador de las diferencias sociales de manera más amplia aportando elementos culturales que doten a los pequeños televidentes de posibilidades auditivas más allá de los éxitos de ventas. Pero podría parecer que las necesidades del mercado se imponen sobre los intereses educativos y culturales. (Ocaña y Reyes, 2010, p. 199)

#### **4.2. Sentidos que los niños confieren a la música**

*“Yolu: y a todos los niños les gusta la música. I: ¿a todos los niños les gusta la música?*

*Yolu: a algunos no, porque no han escuchado la música y no saben qué es la música, y ya” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019).*

Después de explorar los mundos sonoros y musicales de los niños de esta escuela, los cuales sirven de base a este segundo apartado, presentamos ahora los sentidos que los niños confieren a la música, a partir de los rastreos realizados, y contruidos con el análisis de la información recopilada, relacionándolos a su vez, con enunciaciones que otros autores han formulado acerca de estos temas.

Para esto es importante entonces recordar que cuando pensamos en sentidos, nos referimos a que:

Todo lo que la mente humana percibe e interpreta está condicionado por el aprendizaje, la historia personal, las experiencias previas, las fantasía y las frustraciones que influyen en las expectativas acerca de las percepciones futuras (Álvarez de Prada, 2006: 75).

Sin embargo, no es menos cierto que ese sentido también se construye, normalmente, de manera social o cultural. (Chacón y Morales, 2014, p. 4)

De esta manera, los mismos niños durante la investigación particularizan sus vivencias con la música, mostrando a través de su lenguaje, como lo que dicen se refiere a aquello que ellos han experimentado; así lo dejan claro en sus expresiones cuando hablan de sus preferencias: “Porque

no me gusta [...] pa<sup>40</sup> mí suena muy maluco” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “porque también suena muy maluco, pues pa<sup>41</sup> mí” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). La expresión “para mí” usada en momentos diferentes, y el énfasis que le hacen, muestra la claridad que los niños tienen con respecto a que saben que están hablando de la música desde ellos mismos, desde sus propios sentidos. Incluso en un ejercicio que surge entre ellos, donde comienzan a hacerse preguntas referidas a la investigación, un niño le pregunta a otro: “¿Qué es música?” (Don Juan, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), y luego, otro completa diciendo: “¿Qué es para usted la música?” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), lo cual también apunta a esa subjetivización que los mismos niños hacen al preguntar por los significados<sup>42</sup>. Cabe anotar, sin embargo, que comprendemos que dichos sentidos son parte también del contexto social en el que se mueven, y se construyen en la interacción social misma.

De esta forma entonces, los sentidos que los niños de esta escuela le otorgan a la música, están también vinculados con sus experiencias previas, y se fueron construyendo a través de la interacción generada en los talleres y en los encuentros posteriores mediados por las conversaciones. Así, en los talleres, estos sentidos se fueron configurando en el camino, por medio de sus diálogos, preguntas orales y acciones, y a través de las creaciones plásticas, escritas u orales, realizadas por los niños, y sus respectivas explicaciones; dichas creaciones estaban mediadas por algunas preguntas o temas que las orientaban, como: ¿qué es la música para ti?, dibujar una experiencia musical, sentires y razones hacia sus canciones, géneros e instrumentos musicales favoritos o los que les disgustaban, ¿cómo sería un mundo sin música?, formas en que usan la música, crear un personaje de la música (con el fin de que los niños materializaran la música a través de un personaje), cuento del personaje de la música, obra de títeres sobre la música con los personajes realizados, y hoja de vida del personaje de la música con preguntas como: ¿qué le gusta hacer?, ¿por qué es un personaje de la música?, ¿por qué se llama así?

---

<sup>40</sup> Se refiere a para.

<sup>41</sup> Se refiere a para.

<sup>42</sup> Recordar que en esta investigación usamos la palabra significado y sus derivados, como palabra sinónima de sentidos, como lo explicamos previamente en el *Marco referencial* en el *Concepto de sentidos*.



Figura 39. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Flaigos y Pájaro, respectivamente

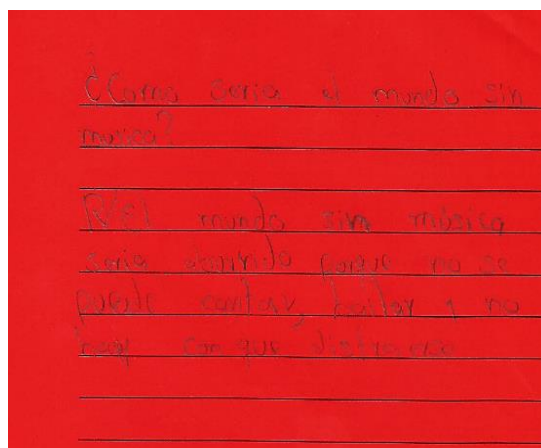


Figura 40. Personaje de la música. Títere de dedo de niños participantes. Taller 8

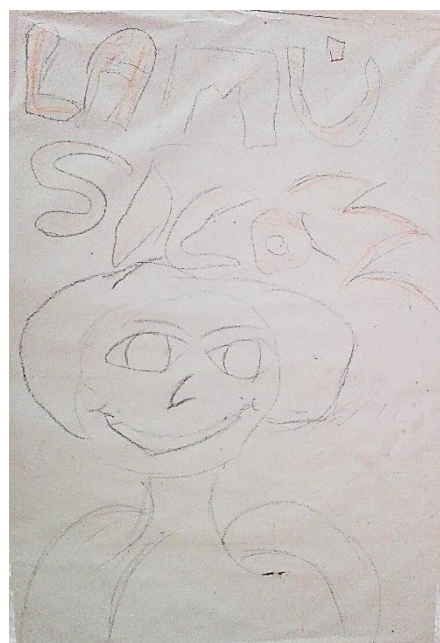


Figura 41. ¿Qué es la música para ti? y/o dibujar una experiencia musical. Taller 2.  
Don Julián



Figura 42. Representar la música que suena. Baile con cintas de papel crepé. Taller 4



Figura 43. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Cucui

FOTO

¿Cómo se llama el personaje de la música? La estrella

¿Por qué se llama así? por que desde pequeña quería ser una gran estrella

¿Dónde vive? en africa

¿En qué trabaja? trabaja en una empresa musical

¿Cómo es físicamente? tiene un vestido y una pluma con muchas joyas

¿Qué accesorios tiene? Y ¿para qué le sirven? tiene una pluma y billetes accesorios para que se vea como una estrella

¿Cómo es su personalidad? su personalidad es muy feliz.

¿Qué le gusta hacer? cantar.

¿Qué no le gusta hacer? perder el tiempo y mejor ensaya.

¿Por qué es un personaje de la música? por que desde pequeña a decado cantar.

¿Cómo era el personaje que imaginaste cuando cerramos los ojos? Era un personaje con grandes vestuarios y con cosas brillantes en su ropa y una pluma.

Figura 44. Hoja de vida del personaje de la música. Taller 9. La Estrella



Figura 45. Obra de títeres sobre la música. Taller 9

Luego, en las conversaciones preguntamos por cada una de las creaciones de los niños, y abordamos diferentes temas concernientes a la música, los cuales muchas veces iban surgiendo a partir de lo que los niños compartían, y, además, hacíamos preguntas como: ¿te gusta la música? ¿por qué?, ¿cómo te hace sentir la música?, ¿qué significa la música para ti?, ¿es importante la música para ti?, entre otras. También, durante los encuentros, de manera casual, iban surgiendo palabras de los niños que configuraban dichos sentidos. Es importante añadir que algunas preguntas por la música se volvían muy abstractas para ellos, por lo cual intentábamos hacer otras más cercanas que nos permitieran ir más profundamente; en este sentido, las preguntas por los gustos musicales fueron muy potentes ya que, a través de estos, los niños revelaban aquellos significados que atribuían a la música, sus concepciones sobre esta.

Es así como a partir de todas las descripciones, creaciones, conversaciones y observaciones que realizamos y surgieron, comenzaron a sobresalir ideas en las palabras de los niños, que se volvían relevantes por su presencia cada vez más constante y significativa. Los sentidos los fuimos construyendo a partir de los puntos de encuentro que íbamos identificando en los niños, mostrando sus referencias a la música a través de diversas formas: una metáfora, una cualidad de la música, su sentir hacia esta, sus vínculos con los otros, diciendo también que no sabían definirla, o a través de las mismas acciones (cantando o bailando, por ejemplo); además, notábamos en este cúmulo, ideas más abstractas y otras más concretas. De esta manera fuimos configurando los sentidos a los que nos referiremos en este apartado, a saber: *La dificultad de definir la música*; *La música como*

*actividad; La música se piensa desde lo estético; La música desde su vinculación emocional; La música como medio de expresión y comunicación; La música y la relación con el cuerpo; La música y la relación con lo visual; Evocaciones de la música; y Otras voces.*

Es importante decir también, que dichos sentidos en algunas ocasiones se superponen y hay ideas que comparten en común, aunque se analizan de diferentes maneras, lo cual creemos no es problemático, ya que si se está hablando de algo que hace parte de la experiencia humana es difícil, y hasta contradictorio, fragmentarlo rígidamente.

Finalmente, cabe añadir un segmento de la conversación que surgió con uno de los niños, el cual nos guía en la construcción de los sentidos que ellos confieren a la música:

I: ¿y a ti te gusta la música? Yolu: sí, mucho. I: ¿por qué? Yolu: porque es muy bueno [Yolu ejecuta el palo de agua], y a todos los niños les gusta la música. I: ¿a todos los niños les gusta la música? Yolu: a algunos no, porque no han escuchado la música y no saben qué es la música, y ya. (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

En dicha conversación, surge la afirmación por parte de este niño, de que sólo es posible que a los niños no les guste la música si no saben lo que es, lo cual deja entrever esas relaciones estrechas que se generan entre la música y la infancia, y entre comprender lo que es algo (en este caso la música) y el vínculo que se establece con ello, es decir, sin abrirse a la posibilidad de conocer “lo otro” no se puede ni siquiera pensar en establecer una conexión con ello -sea de manera agradable o no-, y con conocer nos referimos a comprender hondamente, lo cual hablaría también de los sentidos. Inclusive, al hacerles las mismas preguntas a otros niños, ¿a ti te gusta la música? o ¿la música es importante para ti?, sólo uno de ellos responde que no: “I: ¿y la música es importante para ti? Yonsina: no. I: ¿podrías vivir sin música? Yonsina: sí” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), sin embargo, previamente había dicho que la música lo hacía sentir feliz.

Estas conversaciones y relaciones que se generan entre la música y la infancia, también nos hacen posible pensar en los sentidos que los niños confieren a la música, y que serán expuestos a continuación.

#### 4.2.1. La dificultad de definir la música

“No hay una sola cosa en el mundo que no sea misteriosa, pero ese misterio es más evidente en determinadas cosas que en otras. En el mar, en el color amarillo, en los ojos de los ancianos y en la música”. (Borges, 1999, p. 29)

Los sentidos que los niños le otorgan a la música fueron construyéndose en el devenir de la investigación y en el encuentro con los niños. Uno de estos, con el que decidimos comenzar nuestro análisis, tiene que ver con esa dificultad de definir la música. Empezamos con este porque aporta en la comprensión de los otros, ya que de cierta manera tiene que ver con ellos.

Entendemos que la labor del investigador, en este caso, es comprender los sentidos que los sujetos van configurando y construirlos con ellos, aunque no existan muchas palabras para nombrarlos; sin embargo, en esta investigación, el mismo hecho de no saber, se vuelve también un sentido de la música para los niños, ya que muestra también ese carácter un poco intangible y abstracto que los niños perciben de la música. Así lo expresa Paynter (1997):

A pesar de lo que la gente puede decir sobre lo que le gusta de la música, creo que lo que realmente le atrae es lo abstracto de ella. [...]; la música es un mundo en sí misma, es un mundo de sonidos. (como se citó en Ramírez Hurtado, 2006, p. 73)

De esta manera, los niños usan palabras que pueden denotar muchos significados, términos un poco imprecisos para nombrar y significar la música, palabras como cosa, instrumento, objeto y forma surgen en sus definiciones, como lo mostramos a continuación: “La música para mí es una *cosa* muy feliz” (Tintín, comunicación personal, 26 de abril de 2019), “[es] una *cosa* muy importante” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “la música para mí es una *cosa* bonita” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019), “es un *objeto* que yo siempre he amado” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “es un *instrumento* que me hace ser feliz” (Don Julián, comunicación personal, 26 de abril de 2019), “una *forma* de distraerme mucho” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019),<sup>43</sup> dichos ejemplos nos revelan esa imposibilidad que a veces existe en los niños para delimitar algo como la música.

---

<sup>43</sup> La cursiva en todo el párrafo es nuestra.

Aunque también podemos observar, que luego de usar dichos términos, los vinculan con el sentir, lo estético o la acción.

A su vez, dicha dificultad para definir la música se observa a través de la expresión misma del no saber, varios niños hablan de ello; en la siguiente conversación podemos notarlo:

I: ¿y cómo te hace sentir la música? Carlos: relajada. I: ¿y qué significa la...? o sea, si a ti te ponen a definir la música ¿cómo la definirías? ¿qué es para ti la música? Carlos: mmm [se ríe] ay yo no sé [se ríe]. I: ¿no sabes? ¿por qué no sabes? Carlos: porque no sé cómo, pues no sé cómo explicar. (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

En este no sé, en esta risa, en este no saber explicar, se muestra por un lado que sí existe un saber acerca de lo que significa la música para esta niña, quizás un saber más relacionado con el sentir, y también, se denota ese impedimento para hablar de ese saber en unas palabras concretas. Al decir que no sabe explicar, implica que hay una comprensión dentro de sí, aunque no se pueda conceptualizar; lo cual podemos también advertirlo, por una parte, en que existe un sentir hacia la música, y por otra, en la respuesta afirmativa y las razones que da a las preguntas de si la música es importante, y el porqué de ello, refiriéndose a que la música le puede cambiar el ánimo, sin embargo, esto último será abordado más adelante. Yolu y Yair Ochoa, respectivamente, también lo expresan: “I: ¿y qué significa para ti la música? Yolu: la música me significa para mí, mucho. I: ¿mucho? y ¿qué es mucho? Yolu: mucho es... no le sabría decir, pero sí significa mucho para mí” (comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y qué significa la música para ti? Yair Ochoa: jmm, ja [se ríe], cómo digo yo. Yolu: yo dije mucho para mí, mucho, no sé, pero mucho” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Este mismo no saber, se repite en varios niños, a veces de manera explícita, diciendo “no sé”, “porque sí”, “porque no”, “porque me gusta o porque no me gusta”, o también a través de la repetición de la pregunta, de la evasión de la misma, de hablarnos sobre temas relacionados como lo que les gusta musicalmente, del silencio, de la risa, o incluso del enojo. Así lo muestran algunos niños: “I: ¿y qué es la música para ti? Don Juan: ¿qué es la música para mí? [Nos reímos]” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y qué es la música? [...]. Yagua: espera que estoy buscando la manzana” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019).



Otra forma que nos evidencia la dificultad de los niños para nombrar la música desde la palabra, es con la necesidad de definirla desde sí misma, en la autorreferencialidad que es usada por ellos. Es así como en varias ocasiones, los niños a las preguntas por la música, responden con la misma música. Tedi, por ejemplo, es un niño que ante muchas preguntas que surgen en las conversaciones, responde haciendo música, como en el caso siguiente, que lo hace cantando: “I: ¿y cómo te hace a ti sentir la música? Tedi: la música así, yo puedo cantar así: [Tedi comienza a cantar una canción con una melodía descendente]. I: qué lindo Tedi” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). También Cuecui, responde haciendo el sonido de un instrumento cuando le preguntamos por este: “I: ¿y te gusta el sonido del tambor? Cuecui: sí, así: tun tun tun [Cuecui hace el sonido del tambor y mueve las manos como tocándolo]” (comunicación personal, 6 de junio de 2019).



Figura 46. Sonido del tambor

“El tambor hace así tun tun tun tun tun” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Campbell (1998) en su libro *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*, también nota este tipo de respuestas que hacen alusión a la música misma, en una de las entrevistas que hace con una niña:

Su respuesta a preguntas sobre sus intereses musicales estuvo sazonada con la música misma. Ella tocó la bocina como un cuerno, graznó como un pato y luego se lanzó a

interpretaciones de canciones y cánticos que combinaban partes de melodías populares de manera personal<sup>44</sup>. (p. 105)

Esta autorreferencialidad de la música se expresa de manera muy clara a través de las palabras de La Estrella:

I: si a ti te dijeran en el cuaderno, te ponen música dos puntos, te ponen a definirla ¿cómo la definirías? La Estrella: pues no sé, pues mmm, no sé. I: ¿no sabes? ¿por qué crees que no sabes? La Estrella: porque pues a mí me gustaría definirla, pero mmm, pero así con guitarra. I: mmm, o sea ¿con la guitarra podrías definirla? La Estrella: sí. I: ¿si coges la guitarra o qué? La Estrella: sí. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

En lo anterior percibimos como La Estrella sabría definir la música si tuviera en sus manos una guitarra, pues de otro modo se enfrenta a un obstáculo, además, muestra que sería más cómodo y atractivo para ella. Todo ello quizás se deba a que conceptualizar algo que pasa por el cuerpo tan directamente, es una tarea compleja. Sin embargo, tampoco era nuestro interés que eso sucediera, como también lo expresa Campbell (1998): “Pocos niños definieron directamente la música, y no busqué una definición exacta de la misma<sup>45</sup>” (p. 161); sino más bien, fue más importante observar como esta imposibilidad se vuelve un foco común en los niños, un hecho que se repite continuamente, por lo cual se torna en algo en lo que hay que detenerse como investigadores, mostrándonos al mismo tiempo, como se convierte en una posibilidad para los niños de significar la música.

La última manera que advertimos frente a este carácter que los niños le dan a la música, la muestran los niños de preescolar: “I: ¿qué es la música para ustedes? Niño1: música. [...]. I: ¿y qué les hace sentir la música? Niño2: música. I: ¿y qué sienten en el corazón? Niños: música” (Niño 1 y Niño 2, comunicación personal, 26 de abril de 2019). En este fragmento de la conversación advertimos que los niños definen la música desde la misma palabra que denota el concepto, lo cual muestra

---

<sup>44</sup> Traducido de: “Her response to questions of her musical interests were seasoned with the music itself. She honked like a horn, quacked like a duck, and then launched into performances of songs and chants that combined parts of popular melodies in personal ways” (traducción propia).

<sup>45</sup> Traducido de: “Few children directly defined music, and I did not probe for an exacting definition of it” (traducción propia).

nuevamente aquello que hemos tratado en este apartado. Es importante añadir que dicha dificultad la notamos en niños de diversas edades y grados.

Finalmente, esta imposibilidad en vez de limitar, permite que la música sea nombrada por los niños a través de otras formas, como la acción, el sentir, lo estético, el cuerpo, o las posibilidades que la palabra tiene de convertirse en imagen metafórica, lo cual será analizado en los siguientes sentidos construidos.

#### **4.2.2. La música como actividad**

*“Siempre es mejor bailar que hablar de baile” (Rumi, como se citó en Fernández Muñoz, 2016).*

*“I: ¿y qué significa la música para ti? Lini: que un señor esté cantando” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019).*

Las construcciones sobre la música como actividad, las relacionamos con esas formas que los niños usan para hablar de la música. Notamos que para ellos es más fácil significar la música desde lo que hacen musicalmente, desde aquellas acciones que están vinculadas con lo musical. En el apartado anterior abordamos un poco este tema, ya que, al presentarse una dificultad para nombrar la música a través de la palabra concreta, se recurre a otras maneras de hacerlo; anteriormente esto fue llamado como la autorreferencialidad de la música, al definirse la música desde sí misma, sin embargo, en este nuevo sentido, se agrega algo más, y es esa presencia de la acción, es decir, nos abrimos a una nueva posibilidad de entender la música desde el hacer.

En consonancia, Small (1998) nos habla de esa forma de entender la música desde la acción:

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo cuando comprendemos lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical, podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. (p. 18)

Es decir, “la música no es cosa sino actividad, es algo que hace la gente” (Small, 1998, p. 15). También David Elliot la relaciona con el hacer, como lo explica Campbell (1998): “[Él] propuso una visión diferente del significado de la música en la vida en general y en la educación (1995),

argumentando que la música no es un objeto estético sino una actividad humana que implica ‘algún tipo de hacer’<sup>46</sup>” (p. 236).

En este sentido, algunos niños al preguntarles, de manera oral y escrita, por el significado de la música para ellos dan respuestas que apuntan directamente al hacer musical, así: “I: ¿y qué significa la música para ti? Lini: que un señor esté cantando” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “;ah! de la música, que pa<sup>47</sup> mí es cantar” (Don Juan, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “I: para ti ¿qué es la música? Yolu: cantar y bailar” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). También ocurre esto mismo al preguntarles por lo que sienten hacia la música: “I: ¿qué sientes cuando escuchas música? Sol: cantar” (Sol, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Y, además, cuando interrogamos por la importancia de la música para ellos: “I: ¿la música es importante para ti? La Estrella: sí. I: ¿por qué? La Estrella: porque sin música en el mundo uno no pudiera relajarse, cantar, bailar, así como escuchar algo cuando uno está ahí en la casa, eso” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

A su vez, en un taller dónde les pedimos a los niños escribir, dibujar y contar cómo sería un mundo sin música, las acciones musicales que no se podrían hacer, fueron grandes protagonistas en sus relatos, lo cual muestra cómo ellos perciben que, si un mundo no tuviera música, estaría privado de acciones musicales, entendiendo así, que, para los niños, los significados de la música se relacionan con el hacer. Surgen entonces descripciones como: “No podemos bailar no podemos cantar no podemos tocar instrumentos no podremos escuchar musica y no podremos cantar Feliz cumpleaños los pajaros no cantarían y así sería el mundo con<sup>48</sup> musica<sup>49</sup>” (Yair Ochoa, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “para mi el mundo sin musica fue muy aburrido y sin vailar<sup>50</sup>” (Flor, comunicación personal, 30 de abril de 2019).

---

<sup>46</sup> Traducido de: “David Elliott proposed a different view of music's meaning in life at large and in education (1995), arguing that music is not an aesthetic object but a human activity that involves ‘some kind of doing’” (traducción propia).

<sup>47</sup> Se refiere a para.

<sup>48</sup> En el texto del niño aparece escrito de esta manera, sin embargo, de forma oral corrige y dice “mundo sin música”.

<sup>49</sup> En la frase se refiere a las palabras música, pájaros, cantarían, así y sería.

<sup>50</sup> En la frase se refiere a las palabras mí, música y bailar.

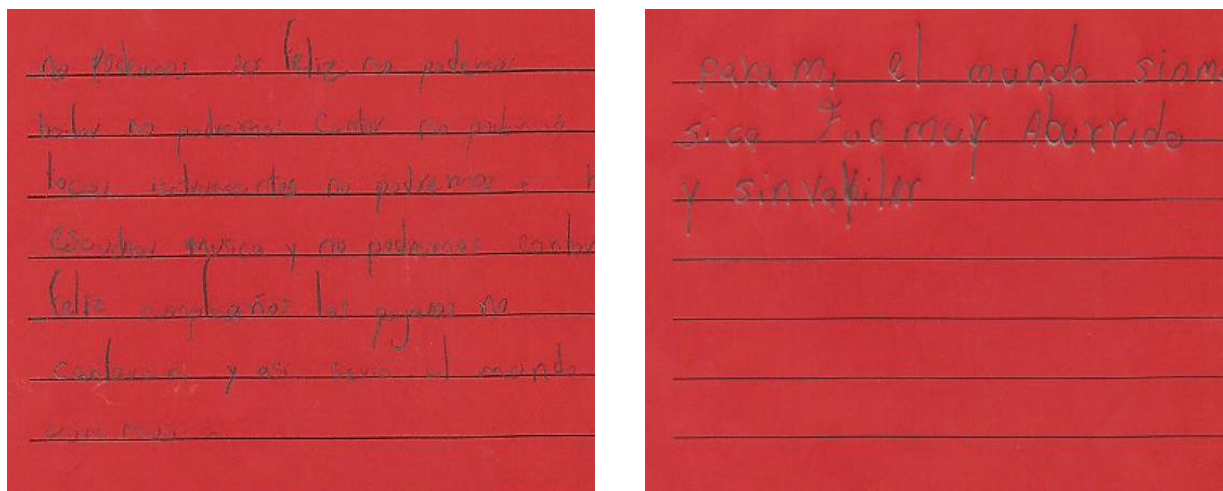


Figura 47. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Yair Ochoa y Flor, respectivamente

Es notable, además, que gran parte de los niños al responder la pregunta “¿por qué es un personaje de la música?”, en la actividad de la hoja de vida del personaje de la música, se refieren a hacer musicales, es decir, dichos personajes son de la música, porque realizan una acción musical, lo cual lleva inmediatamente a pensar la música como actividad. En este sentido dicen, por ejemplo: “Por que<sup>51</sup> canta y toca instrumentos” (Carlos, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “porque le gusta bailar<sup>52</sup>” (Bab Buny, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “por que le gusta escuchar música y reproducir<sup>53</sup>” (Flaigos, comunicación personal, 26 de agosto de 2019).

Figura 48. Hoja de vida del personaje de la música. Taller 9. Carlos, Bab Buny y Flaigos, respectivamente

<sup>51</sup> Se refiere a porque.

<sup>52</sup> Se refiere a bailar.

<sup>53</sup> En la frase se refiere a porque y música.

Incluso en sus creaciones plásticas se representan a sí mismos o a otros realizando estos haceres musicales, creaciones que corresponden a enunciados como: “realizar una creación sobre los talleres que se hicieron de los instrumentos musicales”, o “crear un personaje de la música”, por ejemplo. De esta manera, en una de las creaciones guiadas por la primera indicación, una niña nos cuenta: “I: ¿aquí que hiciste? [...] ¿quién es esta? Ozuna: profe una [Ozuna se ríe], una persona que escucha música. I: ¿estos qué son? Ozuna: los audífonos” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), y para la segunda indicación, surgen descripciones como las siguientes: “I: cuéntame qué títere hiciste. Don Juan: hice un señor [...] tocando la flauta. [...]. I: ¿qué quisiste hacer ahí? Don Juan: ¡ehh!... música, la flauta hace música” (Don Juan, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué tiene que ver con la música? Cuando tu pensaste en el personaje de la música ¿qué te imaginaste? Cuecui: me imaginé un señor que se llama Cuecui<sup>54</sup>, toca música, un tambor” (Cuecui, comunicación personal, 21 de agosto de 2019).



Figura 49. Instrumentos musicales y personajes de la música. Taller 6 y taller 8. Ozuna, Don Juan y Cuecui, respectivamente

A partir de todo lo anterior, podemos observar que, aunque las preguntas o enunciados son diversos y los técnicas utilizadas también, todo dirigiéndose a comprender los sentidos que los niños

<sup>54</sup> Recordar que los pseudónimos de los niños son los nombres de sus títeres, por lo cual acá y en otros pasajes, coinciden el nombre del personaje y el pseudónimo del niño.

confieren a la música, aparecen en esta diversidad significados que apuntan a la acción musical. Los niños han nombrado acciones como: cantar, bailar, escuchar música y tocar instrumentos musicales, las cuales son asociadas, por ellos, con la razón de ser de la música. Además, son acciones que de alguna manera pertenecen a su cotidianidad y las pueden realizar en sus espacios propios. Podemos ver que uno de los niños refiere que no podría cantar una canción en específico y es la del cumpleaños, mostrando como ese hacer musical también es parte fundamental de esos rituales que ellos habitan, como se expresa a continuación: “Notamos también el modo en el que las artes surgen de, y vuelven al ritual como acción, como actuación” (Small, 1998, p. 25).

Al mismo tiempo, notamos en las últimas palabras de los niños aquí expuestas, como hablan de ese hacer, de esa acción, de manera explícita: “la flauta hace música”, dice uno de los niños y, además, cómo relacionan ese hacer música con los instrumentos musicales, cómo a través de ellos se puede también hacer la música.

En algunos diálogos, entre esas acciones musicales, surge otra que ellos llaman rockear, un niño la asocia con las posibilidades que tiene un instrumento musical: “I: ¿qué hace ese personaje de la música? Tintín: tocar guitarra esa la de rockear” (Tintín, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), y otra niña, dice que usa la música “para rockear” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019), palabra que, aunque alude a hacer rock, puede estar referida a hacer algún sonido o baile fuerte.

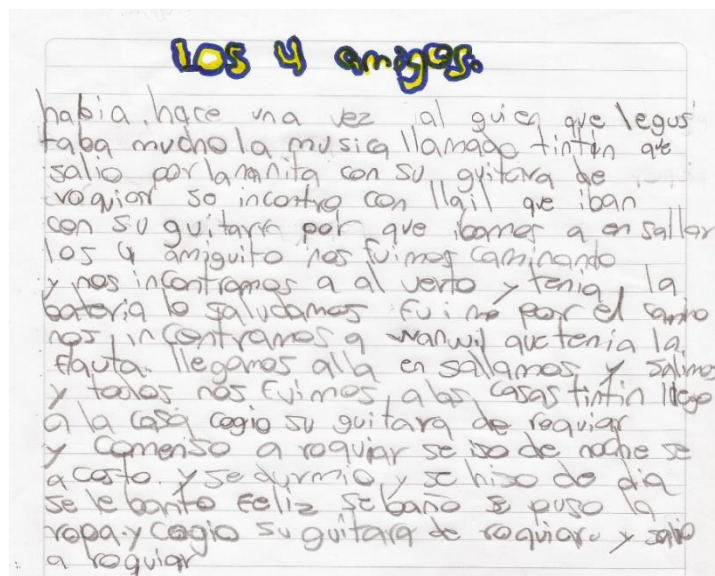


Figura 50. Cuento del personaje de la música. Taller 8

había hace una vez alguien que le gustaba mucho la música llamado tintín que salió por la manita con su guitarra de roquiar [...] y todo nos fuimos a las casas tintín llegó a la casa cogió su guitarra de roquiar y comenzó a roquiar se hizo de noche se acostó y se durmió y se hizo de día se levantó feliz se bañó se puso la ropa y cogió su guitarra de roquiar y salió a roquiar<sup>55,56</sup> (Tintín, comunicación personal, 21 de agosto de 2019)

A su vez, en el cuento de este niño, surgen otras acciones musicales, que están más vinculadas con el encuentro con el otro:

Se encontro con llail que iban con su guitarra por que íbamos a ensallar los cuatro amiguito nos fuimos caminando y nos encontramos Alverto y tenía la batería lo saludamos fuimos por el camino nos encontramos a Wanwil que tenía la flauta llegamos allá ensallamos y salimos<sup>57</sup>. (Tintín, comunicación personal, 21 de agosto de 2019)

Este encuentro que tiene como base el hacer musical, también lo nombra otro niño: “Había una vez que un señor que sabía música que un día se encontró con su amigo que también sabía música y participaron en un concierto” (Don Julián, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Es decir, en este momento la música también se significa desde el hacer, pero a través de las relaciones con otros, en este caso a través de ensayos y conciertos. Small (1998), lo expresa de la siguiente manera: “Empezamos a ver una actuación musical como un encuentro entre seres humanos que tiene lugar por medio de sonidos organizados” (p. 20), y añade, relacionándolo con el acto ritual, lo siguiente:

<sup>55</sup> En el párrafo se refiere a las siguientes palabras: Había, música, Tintín, salió, mañanita, cogió, comenzó, hizo, acostó, durmió, día, levantó, bañó, cogió, salió.

<sup>56</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>57</sup> En el párrafo se refiere a las siguientes palabras: encontró, Llail, porque, íbamos, ensayar, amiguitos, encontramos, Alberto, tenía, batería, encontramos, allá, ensayamos.



Es posible decir que, durante el tiempo concentrado y agudizado del ritual, se crean relaciones entre los participantes que modelan las relaciones ejemplares cuyo origen cuenta el mito. De este modo los participantes no sólo aprenden acerca de las relaciones sino hasta las experimentan en acción. Las exploran, las afirman y las celebran sin tener que articularlas en palabras. Como hemos visto, las palabras en todo caso no son adecuadas para la complejidad de las relaciones. (p. 24)

En este sentido, a través de esas acciones musicales que se realizan con otros, mediadas por aquello diferente a la palabra, se pueden comprender las relaciones y vivirlas propiamente, desde el hacer.

Por otra parte, los niños también revelan, que las acciones musicales se combinan con otras, mostrándonos también esa interdependencia que existe entre esos haceres musicales. Así lo expresan algunos: “Pues yo cuando escucho música yo siento como si la quisiera cantar” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “me encontré un piano [...] y estaba cantando todos los días con él porque me gustaba demasiado” (Lini, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “porque cuando uno la escucha por ahí [...] también se inspira para cantar como las ansias de bailar y así” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Podemos notar entonces las relaciones que se tejen, por citar algunos ejemplos, entre escuchar música y cantar o bailar, y entre cantar y acompañarse con un instrumento musical. Es decir, al suceder un primer hacer musical, termina provocándose otro, las mismas acciones producen otras acciones. Además, observamos ese deseo que la música les provoca, ese deseo de hacer.

Esto de lo que estamos hablando y también todo lo abordado en este apartado, nos lleva a la noción de “musicar” que propone Small (1998):

Si la música no es sino acción, entonces la palabra 'música' no debe ser sustantivo sino verbo. El verbo 'musicar'. No sólo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar -ya tenemos palabras para eso- sino para expresar la idea de tomar parte en una actuación musical. (p. 19)

El musicar entonces, se refiere a la idea de que como la música se entiende desde lo que se hace, según Small (1998) sería más adecuado nombrarla como musicar, es decir, convertir la palabra

música en una acción, dando lugar a todo lo que se haga en un acto musical y que permite que este pueda ser.

De esta manera, los niños no sólo a través de las palabras, sino de las mismas acciones concretas, es decir, con sus musicares, significan la música. Los niños hablan de la música a través de las mismas acciones musicales.

Es así que algunos de ellos para hablarnos de su canción favorita la cantan: “I: Cuecui ¿y tú tienes una canción favorita? [...] Cuecui: sí. I: ¿cuál? Cuecui: “!ah! *Cásate conmigo* [...] así: cástate conmigo, quiero estar contigo, cástate conmigo, laralalarala [Cuecui canta la canción]” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y tú tienes una canción favorita? Tedi: [...] una canción favorita ta ta ta ta [Tedi canta]” (Tedi, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Para hablarnos de un instrumento musical realizan sus sonidos: “Mmm dos palitos así [La Estrella aplaude o toca algo y dice tu tu tu tu tu]” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Para explicarnos qué es bailar, bailan (ya hemos visto en este apartado, que, para los niños, la música también es bailar, pero esto será abordado más adelante): “I: ¿y qué es para ti bailar? Tili: eso, ese que yo hice [anteriormente había bailado la canción del Serrucho moviendo las piernas con la mano encima de la mesa, y sonriendo]” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y dónde bailas así? Cuecui: ¡ah! poque poque<sup>58</sup> [...] y bailo así [Cuecui hace como una vuelta estrella, se para, tira los brazos para atrás, y da como una vuelta]” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También para explicar por qué les gusta un instrumento musical imitan la forma de tocarlo y su sonido, y para responder cómo los hace sentir la música o explicarnos cuáles son los ritmos de los que hablan, cantan. Además, otra niña cuando nos expresa su gusto por las canciones, lo que hace a continuación es realizar la acción de cantar:

Me gustan mucho las canciones, y por eso te canto otra canción: [Lini comienza a cantar] hola, cómo están, muy bien, hola, amiga, cómo amaneciste muy bien, muy bien yo lo amanecí, buenos días, buenas tardes, ya me acuesto y buenas noches [...]. (Lini, comunicación personal, 27 de agosto de 2019)

---

<sup>58</sup> Se refiere a porque.

En el fragmento anterior observamos que la niña no sólo está cantando, sino que está realizando otra acción que es la de improvisar una canción, como también lo hacen otros niños: “Flaigos cogió un cotidiáfono, el palo de agua, y comienza a improvisar una melodía” (Investigadora, observación, 6 de agosto de 2019).

Podemos decir entonces, que a los niños la música los remite a hacer la música, incluso en muchas ocasiones les gusta la música por lo que pueden hacer. Lo cual se vuelve coherente, pues si la música también se puede pensar como actividad, es consecuente que las respuestas sobre lo que significa la música para los niños, se respondan con la misma actividad de la música o a través de expresiones correspondientes con el hacer.

Por otra parte, esta concepción de la música como acción también puede observarse en el aprendizaje de la música, ya que esta se aprende haciéndola, y así es concebido por los niños, como se muestra a continuación a través de una entrevista y un cuento realizado: “I: ¿y cómo te enseñó a bailar? Tili: bailando conmigo Serrucho” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “practico y practico hasta que el día llego y fue el mejor cantante de la istoria<sup>59</sup>” (Star, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Así como Tili comprende que aprendió a bailar, bailando, y Star entiende que para cantar tenía que practicar cantando, también tocar un instrumento se aprende tocándolo, o a improvisar se aprende improvisando, por ejemplo. Además, cuando les preguntamos por lo que les gustaría aprender de la música, se refieren a diferentes acciones relacionadas con ella, como: “A cantar, a bailar, a trovar” (Bab Buny, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “me hace bailar aprender el tambor” (Yonsina, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “a poder cantar con su música” (Don Julián, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Y a su vez, en una entrevista en que los mismos niños se realizan preguntas, uno de ellos habla que él es “el editor de la música” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), y luego, al otro niño preguntarle ¿qué aprendió de la música?, responde: “A bailar, a cantar, a intromisar<sup>60</sup>, a hacer videos, a hacer todo” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Es decir, también existe en los niños un interés y un gusto por aprender a hacer acciones relacionadas con la música.

---

<sup>59</sup> Se refiere a practicó, llegó, e historia.

<sup>60</sup> Se refiere a improvisar.

Es así que entre las acciones que vinculan con la música, que hacen y/o nombran los niños, están la de escuchar, la de cantar y la de bailar. Escuchar como paisaje, escuchar escogiendo la música que van a oír, o escuchar para acompañar otras actividades; cantar las canciones que recuerdan, improvisar melodías, o cantar mientras realizan otras funciones; bailar en público, bailar solos, y bailar diferentes géneros musicales. Pero también aparecen entre sus significados de la música relacionados con el hacer, y a veces, como aquello que quisieran aprender a realizar o les gusta hacer, acciones como: tocar instrumentos musicales, improvisar, trovar, ensayar, practicar, hacer videos, hacer conciertos, rockear, y crear instrumentos musicales. Incluso, en el párrafo anterior, un niño refiere que de la música aprendió a “hacer todo”.

De esta manera, entran en conversación diferentes haceres musicales que les permiten a los niños significar la música desde la acción, y por ello es conveniente en este apartado pensarla desde el verbo musicar, como hemos venido planteando, y como a continuación, finalizaremos:

Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar –lo que llamamos componer– prepararse para actuar –practicar y ensayar– o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que recoge las entradas a la puerta, o los ‘roadies’ que arman los instrumentos y comprueban el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación. Porque ellos –y ellas– también están contribuyendo a la naturaleza del acontecimiento que es una actuación musical [...]. El verbo ‘musicar’, en otras palabras, no trata de valoración. Es descriptivo, no preceptivo. Trata de toda participación en una actuación musical, sea activa o pasiva, si nos gusta o no, si la encontramos interesante o aburrida, constructiva o destructiva, simpática o antipática. El término será útil, a condición de que desactivemos nuestros juicios de valor. (Small, 1998, pp. 19-20)

#### ***4.2.3. La música se piensa desde lo estético***

*“La música para mí es una cosa bonita” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).*

La estética se relaciona con lo tocante a la belleza, así lo expresa Ferrater Mora (1965) en su diccionario de filosofía: “El problema capital de la estética en el sentido de Baumgarten es, en efecto, el de la esencia de lo bello” (p. 582). Pero dicha belleza está determinada también por el sujeto, es en la relación que se produce este sentimiento de lo bello, como se muestra a continuación:

Lo bello no está ni en el sujeto (aunque exige, de todos modos, un sujeto dispuesto a encontrarse con lo bello), ni en el objeto/obra construido en sí (lo que no exime a la obra de un trabajo en el que saber y rigor se combinan con el placer de la elaboración) sino en la relación que entre ellos se teje, en la satisfacción desinteresada, en la gratuidad del gesto que no ofrece lo sobrante, lo que abunda, el exceso, sino que brinda lo que no tiene. (Frigerio, 2012, p. 26)

A partir de estas ideas, nos damos cuenta que los niños también se encuentran con la música desde lo estético, ya que la mayoría de ellos, ven en esta relación, un sentimiento de lo bello. Por ello surgen afirmaciones de los niños donde incluyen todo el tiempo palabras sinónimas de belleza, así: “I: ¿entonces te gusta la música? Pepito: sí, mucho. I: ¿por qué? Pepito: porque es muy linda [...] es tan linda [...] no puedo parar” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿a ti te gusta la música? Bab Buny: sí. I: ¿por qué? Bab Buny: profe porque suena muy bonito [esta respuesta la dice cantando]” (Bab Buny, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿por qué es un personaje de la música? Pájaro: porque hace sonidos muy bonitos” (Pájaro, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “I: ¿y te gusta la música? Don Juan: sí. I: ¿por qué? Don Juan: porque dice palabras muy bonitas y se siente bien” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Podemos notar en estas respuestas que los niños han tenido con la música una experiencia que les proporciona algo bello, un sentimiento de bienestar; es tan fuerte esto, que una de las niñas afirma que es tal este sentimiento de belleza, que no puede parar, mostrando como se implica el cuerpo y las emociones. Otro de los niños dice cantando que la música suena muy bonita, lo cual parece que sirve para enfatizar esta belleza, o quizás significando a través de su canto -pues es algo que disfruta- que la música es bonita. A su vez, hablan de esa belleza desde características de la música, como las letras de las canciones y el sonido.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la significación del apartado anterior, de la música como actividad, podemos observar que también para esas acciones musicales que ellos ejecutan, usan estos calificativos relativos a la belleza: “I: entonces ¿por qué te gusta cantar? Don Plumero: ¡ah! porque es una cosa muy bonita cantar” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué te gusta tanto la guitarra? La Estrella: profe porque usted, pues uno la, uno la, al tocarla suena muy bonito y todo eso” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Otra forma en que los niños nombran esta belleza, es a través de las connotaciones que hacen de un mundo sin música: “I: ¿y cómo sería un mundo sin música? Lini: feo” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿cómo sería un mundo sin música Carlos? Carlos: horrible” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), lo cual muestra que la música para los niños tiene un poder estético transformador de lo otro, pues sin la música el mundo pierde su belleza. Y en este punto cabe lo que dice Schiller (2005) acerca de la capacidad de la belleza -y entonces también aquello que denota belleza- de generar transformaciones: “únicamente la belleza es capaz de hacer feliz a todo el mundo, y todos los seres olvidan sus limitaciones mientras experimentan su mágico poder” (p. 377).

Sin embargo, cuando seguimos ahondando con los niños sobre esta relación, nos damos cuenta que aunque a la música la nombran desde esa experiencia de placer, desde su gusto por ella, lo cual evidenciamos en muchos momentos, por ejemplo también, cuando en el primer taller realizado les preguntamos si les gustaba la música, y todos los niños respondieron que sí en coro, o cuando algunos niños afirman que toda la música les gusta y no hay ninguna que les disguste: “I: ¿y qué es la música para ti? Tili: ¡ehh!, me gustan todas” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). A pesar entonces de esto, no todo lo que hay dentro de la música lo denotan como bello; es decir, hay como una escisión entre la música -que nombran como algo que les gusta-, y entre aquellos elementos que son parte de la música o, las personas que la ejecutan, como son: las letras de las canciones, los sonidos, los cantantes, los instrumentos musicales, los bailes, etc. Ya que, aunque siguen usando calificativos referidos a la belleza, comienzan a surgir otro tipo de atributos. Y en este punto, es importante expandir la noción de estética, ya que esta no sólo ha

estado referida a lo bello, sino a la posibilidad de adentrarse en una experiencia que genera diversos juicios, como se afirma a continuación:

Es de aclarar que todos tenemos experiencias ético-estéticas, y sigue siendo necesario el gusto porque es con éste donde algo se determina como una experiencia significativa sin la cual sería imposible emitir un juicio sobre lo que se percibe y sobre lo que se siente. (Aguilar, 2016, p. 67)

Los niños entonces al tener la posibilidad de entrar en esas experiencias de la música, experiencias que como muestra Larrosa (2006) son: “‘Eso que me pasa’. No lo que pasa, sino ‘*eso que me pasa*’” (p. 88). Es decir, las experiencias son esos acontecimientos que atraviesan al sujeto, haciéndolo sentir e involucrarse con toda su corporalidad y emocionalidad. Eso que sólo puede ser vivido por el sujeto individual. A partir entonces de “eso que les pasa”, los niños emiten diversos juicios, nombrándolos a través de adjetivos que los ayudan a dibujar sus experiencias estéticas con la música: “El arte no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 15). De esta manera es como surgen una multitud de calificativos diferentes al de la belleza (muy bonito, lindo) para nombrar estas experiencias: raro (muy raro), agradable, bueno (muy bueno), maluco, suave, ruidoso, bien (muy bien), duro (muy duro), feo, bacano, pasito, fantástico, malo (muy mal) y favorita. Estos calificativos son usados para adjetivar por ejemplo los sonidos: “I: no te gusta casi el del río ¿por qué? Yair Ochoa: no profe, suena *muy maluco* y hace un sonido: ssssss [Yair Ochoa hace un sonido agudo]” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Las canciones: “I: y la que no te gusta es *Te quiero* de Ozuna. Ozuna: ¡ah! sí profe. I: ¿por qué? Ozuna: profe *muy maluca*” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I: ¿y esta por qué no te gusta? *Sin pijama*. Don Juan: porque no [este no, lo dice largo y como fastidiado]. I: [...] ¿y qué es no? [...] ¿a qué te suena? Don Juan: *muy mal*” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “James: el vallenato. I: ¿por qué no te gusta el vallenato? James: es *muy maluco* [se ríe]” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Los cantantes: “I: ¿por qué te gusta Bad Bunny? [...] Tintín: porque canta *muy bueno*. I: ¿sí? ¿y cómo es ese bueno? [...] porque canta bueno” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “Chaquira: canta *muy lindo* Ozuna” (Chaquira, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Los intérpretes: “I: ¿por qué es que te gusta la guitarra? ¿cómo te suena la guitarra? La

Estrella: pues yo no la he tocado entonces pues no sé, pero ahí cuando escucho que la gente la toca, toca *muy bonito*” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Los instrumentos musicales: “I: el que no te gusta es el tambor ¿por qué? La Estrella: es que no sé, es que suena como *raro*. I: [...] ¿raro cómo? La Estrella: pues que hace quisque<sup>61</sup> bum bum” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿dónde conociste el ukelele [...] ¿y por qué te gusta tanto? Cuecui: porque<sup>62</sup> porque es *suave*” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y la que no te gusta es esta? Ozuna: la batería. I: ¿por qué? Ozuna: profe suena *muy raro*. I: ¿por qué? ¿cómo así? I: profe como un... profe como un terremoto, así como todo raro” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “Estar: ¡guau! profe, *fantástico* esto [toca el cotidiáfono realizado de clavos y canicas]. I: ¿fantástico? ¿por qué te gusta? Estar: suena *muy bueno*” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: y estos ¿por qué te gustan cómo suenan? o ¿por qué te gustan? Yolu: porque esos suenan *muy bacano*... pues *muy... lindo*” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y por qué entonces no te gusta esto? [refiriéndonos a las maracas] Tili: porque no. I: [...] ¿a qué te suena? Tili: *malo*” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y de nuevo la música misma: “I: ¿a ti te gusta la música? Cuecui: sí. I: ¿por qué? Cuecui: porque<sup>63</sup> porque es mi *favorita*” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y qué significa la música para ti? Cuecui: ah *muy (...)* *bien*” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019).<sup>64</sup>

Dichos juicios que nombran a través de adjetivos, en algunas ocasiones los explican de diversas maneras: por medio del sonido mismo del elemento sonoro (“sssss”, “bum bum”), usando otros calificativos (“fantástico [...] suena muy bueno”, “muy bacano... pues muy... lindo”), reafirmando el mismo ya usado (“muy bueno [...] porque canta bueno”), o a través de analogías (“como un terremoto”).

A su vez, resuena en dichos juicios los que se refieren a lo ruidoso, ya que es nombrado varias veces de diversas maneras, además, es un adjetivo más asociado con lo musical y con el sentido del oído, que los otros calificativos usados, es decir, es propio de lo sonoro. El ruido es según

---

<sup>61</sup> Se refiere a dizque.

<sup>62</sup> Se refiere a porque.

<sup>63</sup> Se refiere a porque.

<sup>64</sup> Resaltamos los adjetivos en todo el párrafo con cursiva.



Schafer (2006a): “Una manera de definir el ruido es decir que los ruidos son sonidos que hemos aprendido a ignorar. Los estuvimos ignorando durante tanto tiempo que ahora están completamente fuera de control” (p. 34). Y también afirma que el ruido es “cualquier señal sonora indeseada” (Schafer, 1969, como se citó en Ferreras, 2015, p. 63). Por su parte, Attali (1985, como se citó en Ferreras, 2015) dice que el ruido es:

Una resonancia que interfiere con la audición de un mensaje en el proceso de emisión. Una resonancia es una serie de sonidos simultáneos, puros, de determinada frecuencia y diferente intensidad. El ruido, entonces, no existe por sí mismo, sino solo en relación al sistema en el que está inscripto: emisor, transmisor, receptor. (p. 68)

Los niños por su parte hablan del ruido en diferentes momentos, por ejemplo: “I: ¿y por qué no te gusta el rock? Cuecui: porque<sup>65</sup> porque siempre es ruidoso. I: [...] ¿o sea que no te gusta la música que es ruidosa? Cuecui: mjm [afirmando] sí” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿por qué no escuchas? Yagua: [...] porque mi papá no me deja. I: [...] ¿y por qué? Yagua: porque no. I: ¿por qué no? Yagua: porque hago mucho ruido<sup>66</sup>” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿como una pandereta? Lini: sí. I: ¿no te gusta? ¿por qué? Lini: porque hace mucha bulla. I: [...] ¿Amarillo hace mucha bulla con eso? Lini: sí” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿la cajita musical es el instrumento que más te gusta? ¿sí? ¿por qué? Lini: porque suena muy pasito y no hace mucha bulla” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

En primer lugar, en las anteriores expresiones, podemos notar además de la palabra ruido, la palabra bulla, ésta según la Real Academia Española (RAE) es: “gritería o ruido que hacen una o más personas” (s.f., definición 1); es decir, también está asociada a lo ruidoso, por esta razón la incluimos en el anterior párrafo. Después de hacer esta aclaración, percibimos que los niños comprenden en el ruido algunas de las propuestas que hicimos anteriormente en las definiciones de este, por un lado, se deja entrever que para ellos el ruido es algo no deseado, pero, además, eso no deseado lo equiparan con lo que no les gusta, y por otra parte, el ruido sucede en la relación con el otro que lo produce, “no existe por sí mismo” y se genera en la percepción del que lo recibe,

---

<sup>65</sup> Se refiere a porque.

<sup>66</sup> Se refiere a ruido.

por ello también los elementos musicales, géneros musicales, etc. ruidosos no coinciden entre los niños. A su vez, es importante agregar que, en la concepción de Yagua y su familia, el ruido parece algo malo, algo que no se debería hacer y por eso no se lo permiten, además, para otra niña el ruido es asociado con el volumen.

Sin embargo, no todos los niños lo conciben de esta manera, hay algunos de ellos que lo asemejan a lo que comúnmente se ha definido como sonido, sin esa connotación de no deseado; según la Real Academia Española (RAE) el sonido es la: “sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos, transmitido por un medio elástico, como el aire” (s.f., definición 1). Así, por ejemplo, Pepito lo concibe: “I: ¡ah! eso, y ¿cuándo no escuchabas nada? ¿cuándo estabas bebé? Pepito: aja. I: ¿y por qué? Pepito: porque no escuchaba ningún ruido de cuando tomo tetero” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); también Tintín: “I: ¿por qué te gusta este? Tintín: porque me gusta mucho. I: y qué ¿por qué? Tintín: porque tiene un ruido muy bonito” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Incluso en una de las expresiones de los niños no nos queda claro si está equiparando el ruido al sonido, y por eso habla de que le gustan los ruidos, o si está afirmando que el ruido le gusta: “I: ¿y por qué te gustan esos? Chaquira: porque sí, y la charrasca es muy ruidosa y me gustan los ruidos” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

De esta manera entonces podemos darnos cuenta que el ruido o lo ruidoso es uno de esos juicios estéticos que los niños dan a la música, que está presente de manera reiterada en sus discursos.

Otro de los aspectos que podemos notar en los adjetivos que usan para juzgar su experiencia estética con la música, es que los niños asumen una especie de autoridad para juzgar al otro, es decir, ya no es sólo una experiencia personal de si algo nos parece bonito, si nos gusta, o nos causa displacer, sino que ya se puede juzgar si el intérprete de la música, por ejemplo, hace las cosas bien o no, y además, lo argumentan desde sus saberes, como se muestra a continuación: “I: ¿por qué no te gustan ellos? Yair Ochoa: no profe ju [Yair Ochoa hace una expresión de desagrado], ese Bad Bunny suena como si tuviera un gallo [nos reímos]” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y por qué te gusta Ozuna? Yonsina: porque canta bien” (Yonsina,

comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y quién te enseñó a bailar? La Estrella: mi mamá, mi mamá baila muy bien” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

A su vez, surgen otro tipo de calificativos para la música, nombrados en menor proporción, pero significativos porque dan cuenta de un asunto diferente. Es decir, califican a un instrumento de romántico, o argumentan que una canción es bonita porque es sentimental: “I: ¿y cómo es una canción bonita para ti? [...] pues ¿por qué sabes que es bonita? Don Plumero: ¡ah! porque muy sentimental y ya” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: no te gusta el saxofón ¿por qué? Yair Ochoa: [se ríe] muy romántico. I: ¿y dónde lo has escuchado pues? Yair Ochoa: profe en los Simpson. I: [...] ¿quién toca saxofón en los Simpson? Yair Ochoa: Lisa” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Dichos atributos pareciera que hablan de connotaciones sociales más elaboradas, no sabemos si tienen claridad sobre el significado de las palabras que usan, sin embargo, hay una concepción de estas y son asociadas a ciertas cualidades usadas cotidianamente en el medio social, por ejemplo, lo sentimental lo relacionan con lo bello, y lo romántico, en primer lugar, es asociado con una connotación que se ha hecho en el medio social del saxofón como instrumento musical que es propicio para el amor de pareja, quizás por su uso recurrente en estas ocasiones, y en segundo lugar, es relacionado por este niño con un programa de televisión, donde una niña es la que lo ejecuta, lo cual puede deberse al hecho de que la mujer ha sido también relacionada con lo romántico. En este sentido Henao Medina y Gómez Velásquez (2008) en su investigación *Por el derecho al sueño: Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche en la ciudad de Medellín* -aunque están refiriéndose a otro tema-, nos ilustran el peso de estas connotaciones en algunos momentos de las explicaciones de los niños:

El niño deja ver sus concepciones con respecto a los ricos y a los pobres, con seguridad repite una representación social relacionada con las personas pobres que cambian de condición social, esta opinión no es necesariamente una vivencia; no obstante, deja ver el repertorio con que cuenta a la hora de hacer sus propias comparaciones. (p. 50)

Por otra parte, podemos advertir que los diferentes adjetivos son usados para hablar de sus gustos musicales; el gusto es una categoría que pertenece también a la estética, como se expresa a

continuación: “Nos referiremos aquí a la noción de gusto en tanto que designa una cierta posibilidad o facultad de formular juicios estéticos” (Ferrater Mora, 1965, p. 791).

Es por esto que surgen apreciaciones de los niños donde, aunque afirman que les gusta la música y la perciben como bonita, luego precisan que este gusto también depende de las canciones, es decir, establecen límites para dicho gusto: “I: ¿a ti te gusta la música? Don Plumero: sí. I: ¿por qué? Don Plumero: porque es muy bonita, porque cuando hay canciones bonitas a uno le gusta, cuando hay canciones feas no le gusta” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿te gusta la música? [Pájaro afirma con la cabeza] ¿sí? ¿por qué? Pájaro: porque, porque es buena pues no todas algunas” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

El gusto, además, según Bourdieu (2003) depende de aquello que resuena en el sujeto, ya que de esta manera se puede establecer esta relación de gustos:

¿En qué medida el bien que es la realización de mi gusto, que es la potencialidad realizada, hace al gusto que en él se reconoce? El amor al arte a menudo habla el mismo lenguaje que el amor: el flechazo es el encuentro milagroso entre una expectativa y su realización. (p. 162)

Los niños entonces nos comunican aquello que les agrada y aquello que no, es decir, esa confluencia entre la expectativa y su realización. Y en gran parte de las ocasiones califican sus gustos con los adjetivos usados anteriormente o con explicaciones más amplias; sin embargo, en este punto lo que cabe resaltar es que ellos tienen la capacidad de hacer esas delimitaciones entre aquello que les gusta y lo que no, como lo explica Frith (2001):

Todo el mundo sabe perfectamente qué le gusta (y qué le disgusta), qué es lo que le hace disfrutar y qué es lo que no. Si leéis la prensa musical, si asistís a los ensayos de los grupos y a las sesiones de grabación, si escucháis conversaciones en discotecas o en tiendas de discos, y si os fijáis en cómo ‘pincha’ un disc jokey, estaréis oyendo continuamente hacer juicios de valor. Las valoraciones que se hacen en tales situaciones tienen lugar dentro del mareo sociológico general. (p. 416)

En un principio, vemos entonces como los niños también realizan sus delimitaciones musicales, así: “I: Lini ¿y tú tienes una canción favorita? ¿la que te guste más? Lini: la de *Vamos pa la playa*” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿no te gusta la guitarra? Cuecui: no. I: ¿por qué? Cuecui: porque, porque hace así: agggrr [Cuecui representa con un sonido, el sonido de la guitarra] la guitarra” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿por qué te gusta ese? Flor: porque eso suena muy despaciecito” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “Yair Ochoa: profe que me gusta la de *Adán y Eva*, y *Maldición*. I: ¿sí? ¿por qué? Yair Ochoa: pero no me gusta *Mayores*. I: ¿y eso? Yair Ochoa: porque Paulo Londra canta muy bueno” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y por qué no te gusta la flauta? Yolu: no me gusta como suena, no me gusta nada de esa flauta [Yolu acentúa bastante esta expresión]” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Para explicar sus gustos surgen entonces algunos juicios que se basan en los sonidos que se producen, en quiénes los interpretan, en el ritmo, en las sensaciones que les producen, incluso llegando en algunos casos, a través de sus gestos y el énfasis en sus expresiones, a mostrar su desagrado: “No sólo sabemos qué es lo que nos gusta; también tenemos una idea muy clara de qué es lo que no nos gusta y llegamos a referirnos a la música que aborrecemos en términos muy agresivos” (Frith, 2001, p. 422). Sólo ejemplificamos algunas razones que usan para justificar sus gustos, ya que como dijimos en la introducción del texto sobre los sentidos que los niños le otorgan a la música, la pregunta por los gustos dio cuenta de diversos significados dados a la música, que serán analizados en otros apartados.

Sin embargo, también entre los niños aparecen expresiones donde no saben cómo justificar dichos gustos, pero tienen muy claro que les gusta o les disgusta, llegando a enojar cuando se les insiste en la pregunta: “Ozuna: la guitarra. I: no te gusta ¿por qué? Ozuna: profe porque [Ozuna se ríe] profe ese instrumento a mí no me gusta” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I: ¿y qué dice esa canción? ¿por qué te gusta tanto? Yagua: porque sí” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “me gusta la guitarra porque, no sé porque me gusta, pero me gusta” (Yolu, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿y por qué no te gusta? Cuecui: porque no me gusta y ya” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Así lo confirma Frith (2001):

“Hay algo insondable en nuestros gustos musicales. Determinados discos e intérpretes nos parece que funcionan y otros no: lo sabemos aunque no seamos capaces de explicarlo” (p. 421).

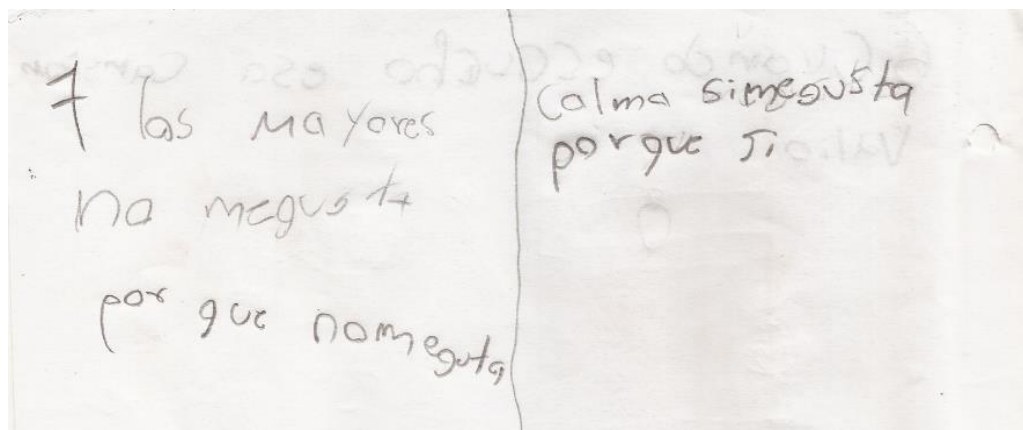


Figura 51. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Don Juan

Dichos gustos también aparecen entre los niños de manera variable, no permanecen, los límites entre lo que les gusta o no, se vuelven borrosos, pueden cambiar de un momento a otro, algo que les gustaba puede dejar de gustarles de repente, la palabra gusto se vuelve una noción móvil. Así lo expresan ellos: “Yair Ochoa: ¿cuál le gusta a Yolu? Yolu: *Nena maldición*, pero ya no me está gustando. I: ya no te está gustando *Nena maldición* ¿por qué? Yolu: primero me gustaba, pero...” (Yair Ochoa y Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y por qué no te gusta el clarinete? Star: pues hay veces suena bueno y a veces suena pues no” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019);

I: listo acá la que más te gusta es *Como Adán y Eva* ¿todavía te sigue gustando mucho? o ¿ya tienes otra favorita? La Estrella: ya tengo otra. I: ¿cuál? La Estrella: ¿cómo es que se llama? ¿eh! se llama, mmm, *No voy a llorar*. I ¿de quién? La Estrella: de Nati Natasha. (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

Y esto muestra una flexibilidad de los niños a dejarse permear, y a cambiar sus gustos fácilmente, quizás diferente a los adultos que pueden llegar a aferrarse bastante a ellos y a volverlos partes de sí mismos. De esta manera Frith (2001) lo expresa, aludiendo que, en su trabajo como crítico, recibía cartas donde las personas sentían que las habían atacado al hablar sobre sus cantantes favoritos:

Al ‘poseer’ una determinada música, la convertimos en una parte de nuestra propia identidad y la incorporamos a la percepción de nosotros mismos. Como apunté antes, escribir crítica de rock implica convertirse en un imán para cartas de odio; [...] critica a uno de sus ídolos y los *fans* te responderán como si les hubieras criticado a ellos mismos. (pp. 426)

Dicha maleabilidad se vuelve incluso más amplia, ya que algunos niños nos cuentan que, aunque tienen canciones o música favorita, no hay ninguna que les desagrade, o llegan a afirmar que toda la música les gusta: “I: Carlos, ¡ah! tu no me has dicho ¿cuál es tu canción favorita? [...]. Carlos: mmm la bachata [...]. I: ¿y cuál no te gusta? Carlos: mmm [...] no, ninguna, todo me gusta” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y cuáles no te gustan? [refiriéndose a la música que le gusta bailar]. Don Juan: ¡ehh! ninguna, electrónica también me gusta [...] todas” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y la que no te gusta es la de *La vaca Lola*? o ¿si te gusta la de *La vaca Lola*? Pepito: me encantan todas las canciones” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Incluso van más allá y llegan a afirmar que todo lo que suena les gusta: “I: ¿Lini que te gusta hacer? Lini: ¡ah! me gusta tocar pero demasiado piano, guitarra, de todo lo que canta [...], lo que uno suena, y eso suena, lo que suena me gusta demasiado” (Lini, comunicación personal, 27 de agosto de 2019). Es por ello que en nuestra investigación nos cuestionamos si era conveniente indagar por cuáles eran sus gustos o disgustos, o si era mejor preguntar si tenían algún gusto particular, ya que en varias ocasiones los niños decían que algo les gustaba, pero que nada les disgustaba; por dichas respuestas, fuimos reformulando las preguntas en las conversaciones con los niños, con el fin de que no definieran cosas que quizás no les interesaba definir. A su vez, surge algo más entre los niños relativo a lo que estamos hablando, y es que, entre los más pequeños, sus gustos están supeditados a aquello que conocen, y ello que conocen no es tanto, por lo cual, estos gustos ya no se están refiriendo tanto a esas preferencias o no, sino al universo conocido, e incluso por ello, tampoco existe tanto apego a estos gustos y hay una mayor apertura; esto sucede con un niño de seis años pues al preguntarle por su canción favorita, se demora en responder, y luego afirma que ya tiene una canción, lo cual deja entrever que se está refiriendo más a sus conocimientos que a sus gustos musicales: “Yagua: ¡ah! tengo una buena idea [Yagua lo dice cantando]. I: ¿qué buena idea? Yagua: ya tengo una canción. I: ¿cuál? Yagua: *En la playa*” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Sin embargo, no podemos generalizar o idealizar este comportamiento en los niños, ya que, aunque existen estas aperturas, también opinan sobre los gustos musicales de sus compañeros, incluso llegándolos a juzgar o a burlarse de los otros si no son compatibles con ellos. Además, para no ser rechazados, algunas veces prefieren acoplarse a los gustos de los otros. Esto lo pudimos detectar en algunas observaciones y conversaciones. Comenzaremos con una observación realizada en uno de los talleres: “Colocamos *La vaca Lola*, algunos niños la cantan, pocos, por ejemplo: Ozuna, Pepito, Flaigos, Tili, Chaquirá. Otros la cantan, pero entre dientes, parece que otros se cuidan de cantarla porque les parece infantil, otros niños se ríen y señalan” (Investigadora, observación, 30 de abril de 2019). En esta observación, notamos que, a los niños de los grados superiores, por encima del grado tercero más o menos, les parece ridículo escuchar este tipo de canciones, canciones infantiles, por lo cual juzgan a sus compañeros. En otro taller, también surgen estos juicios hacia las canciones de las que hablan sus compañeros, acentuándose en esta ocasión esa función de la que habla Frith (2001): “La música popular es algo que se posee” (p. 426), es decir, sentir que ciertas músicas nos pertenecen o les pertenecen a otros, y por ello, comenzar a decir que ciertas canciones son de un niño o de grupos de niños:

I: ¿y cuáles canciones de las que cantamos no les gustaron? Ozuna: las de Don Julián. Tintín: a mí no me gustó la de Don Julián. Niño: a mí tampoco. I: no es que no les guste la de Don Julián, es que esa canción no es de Don Julián. Yolu: a mí no me gustó la de un grupo. I: pero di cuál. Yolu: la del grupo de *Los ángeles*. (Ozuna, Tintín, Niño y Yolu, comunicación personal, 26 de abril de 2019)

Y en las conversaciones también notamos dichos juzgamientos a través de las palabras con que califican los gustos de sus compañeros: “I: ¿tú ya me dijiste tu canción favorita? Sí, la de *Adán y Eva* ¿por qué te gusta esa canción? [nos estábamos dirigiendo a Yair Ochoa, pero Yolu interviene] [...] Yolu: no, eso es una canción muy fea” (Yair Ochoa y Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿no te gusta Ozuna? [Ozuna<sup>67</sup> afirma con la cabeza] ¿por qué? Estar: ¡ay! no, ya me la sé, ya la escuché [Estar habla como decepcionado porque a Ozuna no le gusta este cantante]” (Ozuna y Estar, comunicación personal, 27 de agosto de 2019). En estas conversaciones, a través de tonos de voz y palabras, los niños juzgan a sus compañeros y los

---

<sup>67</sup> En esta parte, se mezclan el pseudónimo con el nombre del cantante.



ofenden, pues pareciera que quien no disfruta de nuestro mismo gusto, es digno de ser maltratado, mostrando así, como puede llegar a ser el valor que se les da a los gustos. Pero también ocurre en muchas ocasiones el caso contrario, el de las alianzas que se dan entre los niños, por los gustos musicales, por ejemplo: “I: de las canciones que cantamos ¿cuáles canciones les gustaron? [...] Yolu: todas las que yo canté de Jesús. Pepito: me encantaron las canciones que Yolu pensó” (Yolu y Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019). En estos fragmentos de observaciones y conversaciones, podemos darnos cuenta que los niños convierten a los otros en amigos o enemigos en el terreno musical, como se afirma a continuación:

El posicionamiento frente a lo otro musical, observado por Frith, abre la posibilidad para la comprensión de la concepción de la otredad en este tipo de identidades. Los procesos de inclusión-exclusión, afinidad-diferencia, en términos del gusto-disgusto social, nos llevan de manera inmediata, muy rápida, y muchas veces violenta, a las dicotomías políticas de amigo-enemigo en el terreno social y estético. (Ramírez Paredes, 2012, p. 168-169)

A su vez, no podemos olvidar, que cuando hablamos de gustos, por una parte, tiene que ver con lo que nuestra mirada es capaz de ver, y eso que podemos ver está posibilitado por aquello que se nos ha proporcionado previamente: “El artista trabaja con las capacidades de su audiencia - capacidades para ver, escuchar, palpar, a veces incluso degustar y oler-, esto es, con su comprensión [...]. El arte y las aptitudes para comprenderlo se confeccionan en un mismo taller” (Geertz, 1994, p. 144). Y, además, las preferencias musicales se forman también en lo colectivo y están sujetas a los contextos, como se muestra a continuación:

Estos usos simbólicos convencionales de la música connotan un significado compartido para las personas con el mismo sustrato cultural y de este modo actúa eficazmente como canal de información. Cada cultura representará sentimientos, valores culturales u otros ideales abstractos a través de sus propios símbolos musicales. (San Vicente, 2013, p. 149)

Sin olvidar que, así se formen desde lo colectivo, también indican algo como un sentimiento individual, ya que también hay una elección que se hace cuando resaltamos una música por encima de otra:

Pero ello tampoco nos puede hacer olvidar el importante espejo en el que se constituye respecto a un plano más individual de la persona: independientemente de que esté

encuadrado en una estructura superior, de orden social, el gusto personal de cada cual [...] se constituirá en un referente de cómo cada individuo se inserta en esa comunidad de relaciones, y de cuáles son sus expectativas y referentes a la hora de hacerlo. (Megías y Rodríguez, 2003, p. 11)

En este punto entonces, los medios de comunicación juegan un papel muy importante, ya que estos son reiterativos en el discurso de los niños, y es de donde gran parte de ellos nutren sus conocimientos y preferencias musicales; por lo cual sus gustos musicales están muy mediados por estos, ya que tienen que ver con lo que conocen, y aquello que conocen proviene muchas veces de estos medios: “La mayor parte de la sociología académica sobre música popular [...] equipara el juicio estético al juicio comercial” (Frith, 2001, p. 416).

De esta manera, en el discurso de los niños, distinguimos tres características que sobresalen en su relación con los gustos musicales y los medios de comunicación. Dichas características son la novedad, la repetición y la saturación, las cuales también están estrechamente relacionadas entre sí.

La novedad se manifiesta en el siguiente diálogo con un niño:

I: y ven, y cuéntame ¿por qué te gusta esa *Nena Maldición*? Yolu: es que es una música tipo [...], que salió, que no hace mucho salió. I: ¡ah! te gusta por qué hace no mucho salió [...] porque es como nueva ¿o qué? Yolu: eso es nuevo. (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Allí entonces observamos como su gusto musical está relacionado con que hace poco tiempo fue publicada en los medios de comunicación, es decir, se configura por la novedad; incluso es relevante que solamente surge este argumento para explicar su preferencia.

A su vez, los niños explican sus gustos musicales por la repetición que se da en los medios de comunicación: “I: ¿y por qué te gusta *Vamos pa la playa*? Lini: porte<sup>68</sup> ... porte es muy bonita la canción [...] y toda la gente la canta” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y

---

<sup>68</sup> Se refiere a porque.

dónde conociste esa canción? Cuecui: ¡ah! porque porque siempre pasa en radio. I: ¿por qué? Cuecui: porque siempre está en radio [Cuecui está hablando de su canción favorita: *Cásate conmigo*]” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). En la primera cita, que toda la gente la cante responde a que se ha escuchado mucho en los medios y por eso todas las personas comienzan a cantarla, incluso es diciente que una de las razones para explicar su gusto musical sea dicha repetición, aunque esto también hace alusión a ese carácter colectivo de lo musical. Y en la segunda cita, es explícita esta repetición, pues dice que la canción siempre la transmiten por radio.

Pareciera que la repetición es algo que es importante en el momento de adherirse algún gusto estético, y por eso los medios de comunicación lo usan. Incluso esta característica para que se fije un gusto es mencionada no sólo cuando se habla de estos medios: “el piano no me gusta [...] porque yo sí los he visto, pero no los he visto casi, por eso no me gusta y también porque no sé cómo suenan” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Es decir, el piano no le gusta por dos aspectos, porque no se ha generado esa repetición en su uso “no los he visto casi”, y porque no hay un conocimiento de este, elemento que también se dijo sobre las condiciones de posibilidad para un gusto.

Esta repetición de los medios de comunicación también la observamos en el hecho de que los niños más pequeños se aprenden las canciones, sin saber que están diciendo, y pronunciando mal las palabras<sup>69</sup>.

Y finalmente aparece la saturación; saturar según la definición de la Real Academia Española (RAE) es: “1. Colmar (llenar de modo que exceda); [...] 4. *Quím.* Añadir una sustancia a un disolvente hasta que este no admita mayor concentración de ella” (s.f., definiciones 1 y 4). En las palabras de los niños aparece en los siguientes fragmentos: “¡ay! profe es que ya he escuchado tanto esa canción que ya no me gusta” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019);

I: ¿y por qué no te gusta esa? Yolu: esa ya la he escuchado más de una vez. I: ¿es porque la has escuchado mucho? Yolu: mucho, entonces ya uno mientras que se la va sabiendo [...] y eso, ya uno le queda muy aburrido ¿cierto? (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

---

<sup>69</sup> Ver ejemplo en p. 119.

Lo que se deja entrever en lo anterior es que como sucede con la química, al repetirse algo exageradamente, ya el sujeto no lo admite más, se cansa, y lo que ocurre es que deja de ser de su gusto.

Observamos entonces que el modo de operar de los medios de comunicación comienza con la novedad, luego esta se repite para establecerla como gusto, y finalmente se satura, para volver a comenzar el ciclo, de modo que siempre haya algo nuevo que consumir y que volver parte del gusto musical, convirtiendo así a las canciones y a quienes las interpretan en algo desechable, y de esta misma manera también los gustos de los niños entran en este ciclo, ya que los medios de comunicación son sus referentes para conocer la música y apropiarse de estas canciones, y es en ello que radica la responsabilidad con los niños de los medios de comunicación y de quiénes se los enseñan a utilizar.

Finalmente, hemos podido apreciar a través de todo este apartado la relación que los niños establecen entre la música y la estética, y por ende con el gusto musical, determinando uno de los modos de significar la música para los niños de esta escuela.

#### ***4.2.4. La música desde su vinculación emocional***

*“I: ¿cómo sería el mundo sin música? Cuecui: muy triste, se pone a llover y puede haber gente molesta” (Cuecui, comunicación personal, 30 de abril de 2019).*

*“I: si a ti te ponen en el cuaderno música dos puntos ¿tú qué pones? Flaigos: alegría, felicidad, emoción, ¡eh!, sentimientos” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).*

Los niños también se vinculan emocionalmente con la música, y la significan desde allí. Incluso la dificultad de definir la música se relaciona con esta categoría también, ya que en muchas ocasiones les cuesta dar significados más concretos a la música y se refieren más fácilmente desde el sentir hacia esta.

La música ha sido ampliamente definida y estudiada desde su relación con las emociones, inclusive desde el lenguaje cotidiano se nombra como “el lenguaje de las emociones”, como se muestra a

continuación: “La relación entre emociones y cultura es íntima e indisoluble aunque no haya gozado hasta hace poco del interés en los estudios sociales (Fábregat, 1978) [...]. Es notable en las expresiones artísticas, la creación y expresión cultural en general” (Fernández Poncela, 2011, p. 2).

Su relación con las emociones, se da desde el momento de la creación, en la interpretación, y luego, en quienes escuchan. Así lo expresa San Vicente (2013):

En efecto, la creación pura y llanamente formal de la música es prácticamente imposible, pues siempre hay un juego emocional, inseparable del acto de la creación. Del mismo modo, toda obra musical, por muy abstracta que sea, es susceptible de suscitar evocaciones poéticas o de imágenes por parte de un oyente imaginario. Nunca debemos olvidar que la música [...], es un tipo de expresión universal que nos habla íntimamente a cada uno de nosotros, y que su campo de expresión no conoce límite alguno: puede expresar tanto tragedia como serenidad, alegría o tristeza; esa expresión emotiva es transmitida por medio de símbolos que liberan la función auditiva, tanto emocional, como afectiva e intelectualmente. Yehudi Menuhin, ante la insistente pregunta: ‘¿Qué significa para usted la música que interpreta?’, solía contestar: ‘La diferencia fundamental entre la música y el lenguaje hablado es que las palabras se refieren, ante todo, al mundo que nos rodea; la música, en cambio, se refiere especialmente a nuestro ser interior’. (p. 147)

De esta manera el vínculo emocional desde donde los niños dan sentidos a la música, lo podemos ver en diferentes direcciones. La primera de ellas tiene que ver con aquellos sentimientos y emociones que los hace sentir la música, los cuales fueron expresados a través de las conversaciones, de las creaciones y sus explicaciones, y de sus acciones. En este sentido es importante referirnos a un posible significado de emociones para ilustrarlo:

Una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional. (Denzin, 2009, como se citó en Bericat, 2012, p. 1)

Pero, además, Fernández Poncela (2011), diferencia entre las emociones y los sentimientos, aludiendo a que estos últimos se convierten en estados del ser en el tiempo:

Los sentimientos son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo. Secuelas profundas de placer o dolor que dejan las emociones en la mente y todo el organismo.

Hay quien considera que ‘La emoción y las reacciones emocionales están alineadas con el cuerpo, los sentimientos con la mente’ (Damasio, 2006:14). Las primeras con necesidades fisiológicas y los segundos con psicológicas y de trascendencia (Maslow, 1982; Muñoz Polit, 2009). (p. 3)

De esta manera podemos observar como la música lleva a los niños a estados emocionales diversos. Estos sentires están referidos a que la música los hace sentir bien, tranquilos, felices, felicidad: “I: ¿y cómo te hace sentir la música Bab Buny? Bab Buny: *feliz*” (Bab Buny, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y cómo te hace sentir la música? Chaquira: *bien, tranquila*” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También en sus acciones parece que los expresaran: “yo puedo cantar así: ah ah ah ah mmm [Tedi canta y *alza las manos*]” (Tedi, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Incluso es curioso, pues entre los niños surge también una coincidencia y algo particular, ya que cuando se refieren a esta vinculación emocional con la música, hablan de tener sentimientos de felicidad o alegría, pero nunca de tristeza: “I: ¿y cómo te hace sentir la música? Don Juan: *feliz*. I: [...] ¿nunca te has sentido triste con la música? [Don Juan niega con la cabeza]” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y cómo te hace sentir la música? Ozuna: *profe bien [...], profe me hace feliz*. I: ¿o sea que a ti la música nunca te hace triste, siempre te hace feliz? [Ozuna afirma con la cabeza]” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

Sin embargo, cuando no se refieren a la música en general, sino a las canciones que les gustan y las que no, surge una gama de emociones más amplias; ante sus canciones favoritas afirman sentirse: contentos, feliz, felicidad, tranquilidad, bien, “happy”, entusiasmo, valentía, y ante las que no les gustan sienten: rabia, tristeza y “angri”. Dichas emociones también aparecen en sus dibujos y creaciones, a través de las expresiones faciales y los gestos.



Figura 52. Canción favorita y la que no les gusta, y ¿por qué? Taller 3. Pájaro y Flaigos, respectivamente

Es relevante, en esta categoría que estamos construyendo, que los niños pueden no saber definir la música, pero en general sí nombran como los hace sentir, pues pareciera que es más fácil para los niños hablar de lo que se siente ante esta forma de arte, que explicar qué significa, como se puede observar a continuación: “I: ¿y qué sientes cuando escuchas música? Pájaro: alegría [...]. I: [...] ¿qué es para ti la música? Pájaro: ¿qué es para mí la música? profe es que no sé” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿cómo te hace sentir la música? Yonsina: feliz. I: [...] si a ti te ponen en el cuaderno música dos puntos ¿qué dirías? Yonsina: nada [...]. I: ¿no sabes qué es la música? [Yonsina afirma con la cabeza]” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Este vínculo emocional también se manifiesta ante aquellas acciones que se refieren a lo musical: cantar, escuchar, bailar, tocar y crear instrumentos musicales, o ante elementos que permiten la música: “I: ¿y por qué te gusta cantar? ¿qué sientes cuando cantas? Tintín: *alegría*” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “La Estrella: más cantar. I: ¿por qué? La Estrella: porque pues uno canta y *se siente así bien se siente bien*” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué te gusta este? [nos referimos a un cotidiáfono de clavos y canicas]. Pájaro: ¡ay!... porque se escucha muy bonito [...]. I: ¿qué te hace sentir ese? Pájaro:

ummm [Pájaro se ríe] *tranquilidad*” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué te gusta el piano? Chaquira: porque es, cuando uno toca *se siente muy lindo*” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y qué sentiste cuando creaste el instrumento? Flor: ¿que sentí? [...] *mucha felicidad*” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿por qué? ¿qué sientes cuando bailas? Flaigos: *felicidad* [lo dice emocionado]. I: [...] ¿y por qué te gusta bailar? Flaigos: porque *me da alegría*” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué te gustan estos instrumentos? Flaigos: *porque dan como emociones, alegría, expresan todos los sentimientos*” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).<sup>70</sup> En estas afirmaciones observamos, además, que su gusto por lo musical también está estrechamente relacionado con lo que los hace sentir.

La relación que los niños establecen de la música con las emociones, también se ve manifestada ante la pregunta de “¿cómo sería un mundo sin música?”, ya que en muchas de sus respuestas se refieren a los sentimientos que albergarían ellos y las otras personas si la música no existiera, sentimientos que en general en los niños, denotan tristeza o aburrición. A continuación, se muestran algunos fragmentos de dichos sentires: “I: ¿y qué dibujó? Ozuna: profe estaba aburrida sin música” (Ozuna, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “I: ¿qué le pasa a la muñeca? Flor: está llorando porque no hay música. I: ¿qué es lo otro que hay ahí? Flor: una casa, un árbol [...]. I: ¿sería el mundo igual pero la niña llorando? [Flor afirma]” (Flor, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “Estar: dibujé el planeta tierra y el sol. I: ¿y por qué está triste? Estar: porque no tiene música en la tierra. I: o sea ¿el sol lo está alumbrando, pero sin música? Estar: aja y está triste” (Estar, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “[en un mundo sin música] no podemos ser feliz” (Tintín, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “[un mundo sin música sería] mui triste no tendríamos que vailar mui tristes la musica los ase felis a todos<sup>71</sup>” (Yonsina, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “el mundo sin música será aburrido porque la música nos desaburre” (Muñeca, comunicación personal, 30 de abril de 2019);

I: ¿cómo sería el mundo sin música? Cuecui: muy triste, se pone a llover y puede haber gente molesta. I: ¿y por qué? Cuecui: porque el mundo sin música no hay gente feliz y hay

<sup>70</sup> La cursiva en todo el párrafo es nuestra.

<sup>71</sup> En la frase se refiere a muy, tendríamos, bailar, música, hace y feliz.



gente molesta, y hay un mundo con música, y hay música, toda la gente se pone feliz y no hay gente molesta, y no llueve. (Cuecui, comunicación personal, 30 de abril de 2019)

Los testimonios de los niños sobre la vinculación emocional que se establece con la música son numerosos cuando les preguntamos por cómo sería un mundo sin música. Incluso hacen manifiesto más que emociones, sentimientos que durarían en el tiempo. Es significativo en estos fragmentos, cuando una de las niñas afirma que el mundo sin música sería igual, pero con una persona llorando, lo cual muestra que, si la música no existiera, lo único que cambiaría sería la emoción, no habría ningún otro cambio, vinculando así directamente la música con la emoción. También Estar, nos cuenta que ya no sólo las personas sufrirían, sino el mismo mundo estaría triste sin la música, haciendo alusión al sol y a los planetas. Incluso hay niños que son más radicales y nos aseguran que sin música no podríamos ser felices. Y, por último, vemos que uno de los niños dice que la gente se molestaría y se entristecería, asimilando estos sentimientos con un fenómeno natural externo: la lluvia.



Figura 53. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Estar, Flor y Yonsina, respectivamente

Dentro de estos sentimientos que se han instalado en el tiempo, los niños comparten también sus significados musicales, haciendo referencia a sentires mucho más profundos y permanentes, que no tienen que ver tanto con el momento presente en que se está en relación con algo musical, sino con sentires hacia la música que los acompañan en su vida cotidiana, como los siguientes: “[La música] es un objeto que yo siempre he amado<sup>72</sup>” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿por qué tu personaje es de la música? Cuecui: porque él ama la música y yo también” (Cuecui, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “[la música] es un instrumento

<sup>72</sup> Esta cita ya ha sido usada en la p. 127, sin embargo, acá se utiliza para analizar otro asunto.

que me hace ser feliz, y es una pasión que yo tengo en el corazón”<sup>73</sup>. (Don Julián, comunicación personal, 26 de abril de 2019). En lo anterior observamos sentimientos como el amor, la felicidad, y se refieren a la música también como una pasión que tienen en el corazón, lo cual es muy ilustrativo, ya que el corazón se ha asociado comúnmente con los sentimientos.

Por otra parte, entre los niños también sucede que hay emociones que no logran nombrar concretamente, pero a través de sus palabras se nota este sentir, muestran que están hablando de esa vinculación emocional que establecen con la música. Por lo cual es necesario también distinguir entre aquello que es la experiencia emocional y lo que se genera debido a ella, la expresión emocional, pues dicha expresión no ocurre siempre, sin embargo, es a lo que podemos tener acceso los otros que compartimos con el sujeto, y por ello es lo que podemos analizar cuando investigamos, es desde su expresión que podemos comprender. En el texto *Emociones* de Bericat (2012), se explica esta diferenciación:

En el mundo de las emociones la distinción entre experiencia emocional interna, o sentimiento subjetivo, y expresión emocional, o conjunto de manifestaciones externas, es fundamental. Podemos expresar lo que sentimos mediante palabras, gestos faciales, tonos vocales, conductas y cambios fisiológicos. Ahora bien, la relación existente entre experiencia y expresión es confusa y problemática (Brody, 1999). En primer lugar, la expresión emocional no puede quedar reducida a simple y mera manifestación de un estado interno, pues la expresión, orientada comunicativamente hacia el otro, emerge en el contexto de la interacción social (Marinetti et al., 2011: 32). [...]. En segundo lugar, no está demostrado que los sentimientos internos produzcan los cambios fisiológicos o corporales externos. [...]. En suma, las manifestaciones externas cumplen una función expresivo-emocional, pero también una función socio-comunicativa (Marinetti et al., 2011: 32). (p. 3)

Es así entonces que algunos niños, aunque no pueden concretar totalmente lo que sienten, demuestran con lo que alcanzan a decir que existe una vinculación emocional. Yolu lo expresa así

---

<sup>73</sup> Algunos de los fragmentos citados en este párrafo ya habían sido usados en el apartado *de La dificultad de definir la música*, p. 127; sin embargo, nos pareció conveniente volverlos a utilizar, porque ejemplifican de una manera certera lo que estamos argumentando, y, además, los habíamos citado para explicar asuntos diferentes.

para la música: “Profe ahí dibujé por *lo que tanto tengo por la música*, y por esos cosos de lo que hicimos ahí, eso fue también lo que me gustó, y lo de la música, y todo” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y otros niños lo hacen, cuando hablan de sus instrumentos musicales favoritos: “I: ¿cuál es el instrumento que más te gusta a ti? Pájaro: este. I: ¿ese? Pájaro: *sí es que se siente todo...* [Pájaro toca el cotidiáfono de clavos con canicas]” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: [Estamos hablando de la armónica] ¿te gustó mucho? [...]. Estar: sí. I: ¿por qué? Estar: profe yo no sé, *cuando la tocó sentí una cosa toda charra*. I: [...] ¿qué cosa charra? Estar: *como una emoción*” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019).<sup>74</sup> En dichos sentires observamos como a través de sus expresiones no concretas (lo resaltado en cursiva), se muestra que el sentir a pesar de distanciarse de la palabra, está continuamente referido hacia la música, además, no saben argumentar por qué les gusta un instrumento musical, pero sí pueden sentirlo, incluso es notable que implícitamente se realiza una definición de emoción: “una cosa toda charra” que se siente.

Es importante aclarar, que, aunque la música refleja estados interiores y despierta respuestas individuales en los oyentes, no es por la música en sí, sino por las experiencias humanas que se han vivido dentro de las diferentes culturas. Lo individual entonces no puede desprenderse de lo cultural y social, como lo muestra John Blacking (2003), en el siguiente texto:

El movimiento de la música en sí parece despertar en nuestros cuerpos todo tipo de respuestas. Y aún así la respuesta de las personas ante la música no puede explicarse por completo sin hacer referencia a la experiencia que tienen dentro de la cultura en la cual estas notas son signos y símbolos. Si una pieza musical mueve las emociones de una variedad de escuchas, probablemente esto no se deba a su forma exterior sino a lo que esta forma significa para cada escucha en términos de la experiencia humana. (p. 161)

Hemos dicho que hay varias direcciones que los niños nombran desde donde se significa la música en relación a las emociones. Después de terminar la primera (sentimientos y emociones que los hace sentir la música), continuaremos con la segunda dirección construida; esta se refiere a cuando los niños definen la música con adjetivos relativos al sentir, es decir, la música se convierte en la emoción, ya no es el sujeto quien la siente, sino que la misma música es ese sentir. Es por esto que

---

<sup>74</sup> La cursiva en todo el párrafo es nuestra.

surgen significados de la música como: “La música para mí es alegría” (Tintín, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿qué más es la música para ti? Bab Buny: profe es amor” (Bab Buny, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: Flor ¿qué es la música para ti? Flor: felicidad” (Flor, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿y qué es la música para ti? Flaigos: alegría. I: [...] si a ti te ponen en el cuaderno música dos puntos ¿tú qué pones? Flaigos: alegría, felicidad, emoción, ¡eh!, sentimientos” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Estos adjetivos desde el sentir también son dados a otros elementos musicales, como los instrumentos musicales: “Esa es la guitarra que es muy aburrida” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).



Figura 54. ¿Qué es la música para ti? Taller 2. Tintín

Los sentimientos con que los niños significan la música son la alegría, el amor, la felicidad, incluso llegan a convertirse en sentires indeterminados -pero siguen siendo sentires-, como lo dice un niño: la música es “emoción, sentimientos”. Podríamos pensar que los niños también comprenden la música como un sentir que se alcanza a materializar en esta forma de arte; esto podría asimilarse a la canción de Marta Gómez, *Una pena*, quién le escribe a una tristeza, es decir a una emoción, volviéndola protagonista, mostrando en una parte de su letra como algunas de las penas pueden quedar sin volverse música, sin embargo, paradójicamente, esta canción se convierte en la canción de esta tristeza: “Es de esas penas que se quedan sin nombrar, de las que vienen y van, es una pena cualquiera. Es una pena, de esas penas que se quedan sin canción” (Gómez, 2014, 2m57s); es decir, transformó una emoción en una canción. Aunque también puede pensarse al contrario, es decir, no sólo cabe la posibilidad de que la emoción se convierta en música, sino que la música a través de su lenguaje sonoro y de palabras, se conecte con el ser y se convierta en un sentir.

La tercera dirección que encontramos en este significado que relaciona la música con las emociones, tiene que ver con el momento en que este vínculo de los niños con la música se vuelve tan potente, que ya la música no es sólo una emoción, o la música los hace sentir algo, sino que a través de la relación que ellos establecen con la música, experimentan sensaciones que los transforman a ellos mismos. Esto está dirigido hacia tres vertientes, la primera es la experiencia de cambiar sus estados de ánimo a través de este nexo, por ello afirman: “I: ¿y la música es importante para ti? Carlos: sí. I: ¿por qué? Carlos: porque cuando estoy de mal humor, me pongo a cantar y ya se me quita” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿por qué te gusta? ¿qué te produce la música? Flor: pues a mí me gusta mucho porque me da felicidad a veces cuando estoy aburrida [...] me pongo a escucharla” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). En los anteriores fragmentos observamos que escuchar y cantar la música les hace cambiar sus emociones por otras. La segunda vertiente, tiene que ver con la posibilidad que la música les significa, no tanto para cambiar un estado emocional, sino para vivir un estado emocional específico, así lo ilustra uno de los niños cuando realiza la obra de títeres sobre su personaje de la música: “Justo el otro día fueron para tocar música en su escuela para su profe estuviera feliz” (Cuecui, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), indicando como al presenciar la música, se puede lograr que alguien sienta un estado emocional. Y, por último, la tercera vertiente, se refiere no a cambiar una emoción, sino a cambiar al mismo sujeto, convertirlo en otra cosa: “I: ¿y cómo te hace sentir a ti la música? Pepito: [...] me hace sentir muy bonita y muy tierna” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Es importante señalar en este punto, que dicha posibilidad de experimentar estos diversos cambios, más que atribuirlos a la música misma, se generan en la relación entre el sujeto y la música, es decir, esto es posible por el vínculo que se teje entre estos dos entes, y además por el significado que se le ha dado a la música dentro de su cultura. Es por esto que se puede afirmar que: “‘Las Artes no son drogas’, escribió en una ocasión E. M. Forster. ‘No garantizan que actuarán cuando se toman. Debe liberarse algo tan misterioso y caprichoso como el impulso creativo antes de que puedan actuar’” (Forster, como se citó en Sacks, 2009, p. 359).

Para concluir estas tres direcciones, uno de los textos escritos por un niño sobre cómo sería un mundo sin música, ilustra y sintetiza estas tres perspectivas para entender el vínculo emocional desde donde los niños significan la música, a saber: las emociones o sentimientos experimentados con la música, la música misma como un sentimiento, y la posibilidad de la transformación a través de la relación con la música. En este texto se da un gran despliegue emocional:

[Un mundo sin música sería] un universo aburrido sin sentido sin rumbo sin color sin sonido sin nada la musica es amor es pasión sin ella el mundo no es nada sin musica no ai amor no ai pasión no ai nada con la musica las cosas cambian como el amor es mas poderoso pero sin la mucica no gracias a la musica soi feliz<sup>75</sup>. (Flaigos, comunicación personal, 30 de abril de 2019)

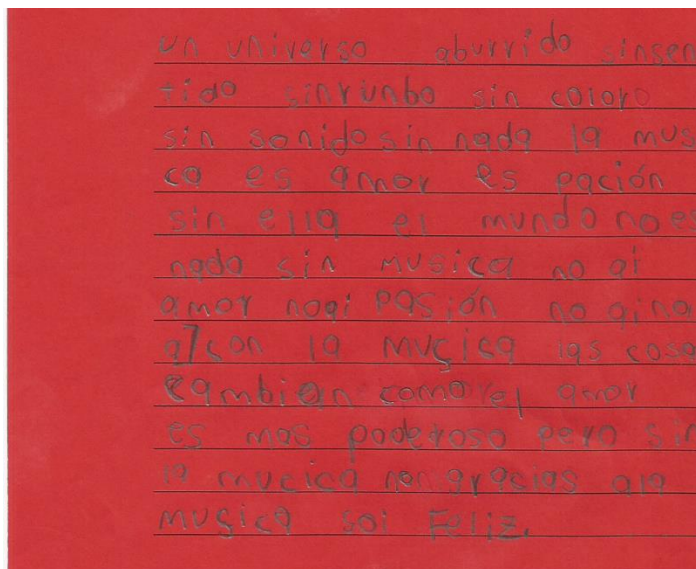


Figura 55. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Flaigos

Por otra parte, después de explorar estas tres direcciones desde donde los niños se vinculan emocionalmente con la música, todavía es pertinente acercarnos un poco más a esta categoría desde otros aspectos, el primero tiene que ver con su vinculación emocional hacia el baile, y el segundo es el vínculo emocional con la música a partir de los otros. A continuación, serán abordados cada uno de estos aspectos.

<sup>75</sup> En este párrafo, las palabras se refieren a: rumbo, música, pasión, hay, más y soy.

En primer lugar, además de los significados que los niños comparten de lo musical, asociándolo con lo emocional, también dan sentidos al baile desde el sentir. Esto es importante, porque en varias ocasiones los niños definen la música como bailar, aunque este tema no será abordado en este apartado. De esta manera ante la pregunta “¿qué es para ti bailar?” surgen definiciones como: “La alegría que a uno le da cuando baila” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “emociones” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), “felicidad” (Flor, comunicación personal, 28 de mayo de 2019), “un sentimiento” (Flaigos, comunicación personal, 28 de mayo de 2019), “una cosa para ser feliz y muy” (Yair Ochoa, comunicación personal, 28 de mayo de 2019), “para mi baila es una alegría”<sup>76</sup> (Star, comunicación personal, 28 de mayo de 2019) y “bailar me hace feliz” (Yonsina, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Aquí también, igual que como lo hablamos anteriormente de la música, se combinan definiciones donde se significa el baile como una emoción, y, además, de lo que sienten al bailar. Es importante anotar que entre las definiciones que dan a la acción de bailar, gran parte se refieren al sentir.

Figure 56 shows two hand-drawn forms with handwritten responses to questions about dancing. The left form is for Star and the right form is for Flaigos. Both forms have a yellow highlight on the final question: "¿Qué es para ti bailar?".

**Star's responses:**

- ¿Te gusta bailar o no? ¿Por qué? Si me gusta bailar
- ¿Quién te enseñó a bailar? Yo solo aprendí
- ¿Qué música te gusta bailar? ¿Qué música no te gusta bailar? me gusta bailar Balletto no me gusta bailar el rap
- ¿Con quién te gusta bailar? ¿Con quién no te gusta bailar? a mi me gusta bailar con la mujer a mi no me gusta bailar con el hombre
- ¿Dónde te gusta bailar? ¿Dónde no te gusta bailar? a mi me gusta bailar en la tienda no me gusta bailar en la calle
- ¿Qué es para ti bailar? para mi baila es una alegría

**Flaigos's responses:**

- ¿Te gusta bailar o no? ¿Por qué? me gusta bailar porque el baile tiene sentimientos emociones
- ¿Quién te enseñó a bailar? mi primo
- ¿Qué música te gusta bailar? ¿Qué música no te gusta bailar? Digan tito vamos para allá y no me gusta tebote
- ¿Con quién te gusta bailar? ¿Con quién no te gusta bailar? me gusta con mi primo no me gusta bailar con desconocidos
- ¿Dónde te gusta bailar? ¿Dónde no te gusta bailar? me gusta bailar en mi casa no me gusta bailar en la calle
- ¿Qué es para ti bailar? un sentimiento

Figura 56. ¿Qué es para ti bailar? Taller 4. Star y Flaigos, respectivamente

En segundo lugar, continuaremos entonces, con lo que llamamos el vínculo emocional con la música a partir de los otros. En este sentido, ‘los otros’ en el caso de los niños, se refieren sobre todo a la familia, ya que a partir de la vinculación emocional que tienen con su familia, ellos también establecen relaciones con la música. Y de esta manera es notable lo que afirma Bericat (2012) sobre la experiencia emocional de los sujetos:

<sup>76</sup> Se refiere a mí, bailar y alegría.

Las emociones sentidas por el sujeto nunca deben ser consideradas como simples respuestas mecánicas o fisiológicas a las variaciones producidas en el entorno. Tal y como han puesto de relieve diversas teorías, la experiencia emocional de un sujeto dependerá de muchos factores: de cómo valore consciente y/o inconscientemente los hechos; de a qué/quién atribuya la causa/responsabilidad de esos hechos; de sus expectativas ante la situación; de la identidad social activa en cada momento; o de la identificación del sujeto con otras personas, grupos o colectivos. (p. 2)

Es decir, las experiencias emocionales no pueden ser entendidas como algo sólo fisiológico, o como una respuesta automática a una situación, ya que estas implican una valoración sobre lo que ocurre, y dependen de lo que previamente se ha elaborado sobre un asunto particular, es decir, de nuestras creencias; creencias que, además, se construyen con los otros. Por esto, a pesar de que lo emocional es algo que se nos revela instantáneamente, dicha acción está relacionada con constructos que hemos cimentado durante nuestra vida, y que también se relacionan estrechamente, con la cultura donde nos movemos. En otras palabras, “sentir es un fenómeno que ocurre al ponerme en relación con algo que me interesa, que me importa” (Muñoz Polit, 2006, como se citó en Fernández Poncela, 2011, p. 6) o “sentir significa estar implicado en algo” (Heller, 1989, como se citó en Fernández Poncela, 2011, p. 6). Cuando afirmamos que para sentir necesitamos estar en relación con algo que nos interesa, es porque previamente hemos construido ciertas creencias en torno a ello o también, hemos construido colectivamente dichas creencias en un grupo humano.

Es por esto que, en la gran mayoría de las ocasiones, los niños cuando hablan de sus gustos musicales se refieren a su familia. Pepito por ejemplo afirma que las canciones que le gustan, se relacionan con su madre: “Porque también me gustan, porque mi mamá la escucha” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). También James lo cuenta: “¿y a quién de tu familia tampoco le gusta el vallenato? James: mi mamá, mi papá sí le gusta, a mi mamá también, ah no, a mi mamá no, y a [mi hermanita] tampoco y a mí tampoco” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y esto del gusto quizás tenga que ver también, con que la música que escuchan los integrantes de la familia, es la primera música que los niños escuchan, y con la cual comienzan a formar sus primeros significados frente a la música; los niños todo el tiempo expresan que



escuchan y les gusta escuchar música con su familia: “I: ¿y con quién te gusta escuchar música? Yonsina: [...] con mi familia” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y con quién escuchas música? Carlos: con mi prima, mi tío, mi tía, mi prima, mmm, mi hermano, mis hermanos” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Además, los dispositivos electrónicos usados para este fin, son en gran parte de sus familiares: “I: ¿y a través de qué medios escuchas música? o sea internet, el celular, YouTube... Ozuna: profe en discos [...] yo cojo los CD de mi hermano” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

A su vez, los niños de esta escuela, afirman que también sus primeros acercamientos al baile fueron con sus familias, recibiendo en algunas ocasiones, sus primeras enseñanzas por parte de ellos. Además, cuentan que disfrutaban mucho el hecho de bailar por ese contexto familiar que les ha permitido un gran acercamiento a esta forma de usar la música. Así, por ejemplo, lo dicen Don Julián, Yair Ochoa, Flor y Pepito, respectivamente: “I: ¿por qué te gusta bailar? Don Julián: porque eso en mi familia es, toda mi familia es parrandera” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); I: ¿y por qué te gusta bailar? Yair Ochoa: profe porque toda mi familia han<sup>77</sup> bailado, ellos me enseñaron a bailar” (comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y por qué te gusta [bailar] con tu hermana? Flor: porque ella también me enseña mucho” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿te gusta mucho bailar? ¿por qué? Pepito: porque mi mamá me enseña con mi papá” (comunicación personal, 26 de abril de 2019). En esta última cita, confirmamos también, que su gusto por bailar, está directamente relacionado a que se puede vincular con los otros a través de esta acción; es decir, bailar se convierte en un dispositivo que puede generar un vínculo, y por eso también lo disfrutaban.

Al mismo tiempo hay acciones de la música que disfrutaban realizarlas porque a su familia les gusta, incluso se convierten en sus medios de inspiración: “[I: ¿con quién te gusta escuchar música?] La Estrella: con mi mamá porque ella también canta. I: ¿ella también canta? La Estrella: sí, pues ella le gusta cantar la música así cómo, como también la inspira para cantarla” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿por qué te gusta tanto [la guitarra]? Don Julián: porque mi papito tenía una guitarra y a mí me gustaba tocarla. I: ¡ah! ¿tú la tocabas? [Don Julián afirma con la cabeza]. Don Julián: con mi papito” (Don Julián, comunicación personal, 12 de

---

<sup>77</sup> Se refiere a ha.

agosto de 2019). Observamos un vínculo emocional entre esas acciones musicales que a ellos les gustan con lo que su familia disfruta; en este caso, La Estrella disfruta cantar, porque su mamá lo hace y se reconoce en ella, y a Don Julián le gusta tocar guitarra, y además le gusta este instrumento, porque la tocaba con su papito.

Pero, a su vez, también hay acciones musicales que no disfrutan hacer con su familia, explicando esto con diversas razones argumentadas, pues quizás violentan, de alguna manera, su subjetividad, o sus formas de percibir el mundo: “I: ¿y con quién no te gusta bailar? Yagua: con mi papá porque toma mucha cerveza” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿con quién no te gustaría bailar? Tili: con ¡eh! [se ríe] con mi papá no. I: [...] ¿por qué? Tili: porque él rebaja la música [...], la rebaja porque no le gusta, y cuando lo subió, qué tramposo” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

También hay sueños con la música que proyectan en el futuro realizándolos con sus familias: “I: ¡ah! ¿y te gustaría ser música? Pepito: quiero hacer el tambor. I: ¿quieres tocar el tambor? Pepito: aja, y mi hermana el xilófono. I: [...] ¿y hacer qué, una banda? Pepito: sí, una banda, con mi familia” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Hay además actividades que quieren realizar con la música de sus familias, o acciones musicales que pueden o no hacer, si su familia lo permite: “I: ¿y te gusta dormir con música? Cuecui: sí [...] pero mi abuelo no me deja [...] y yo sólo quiero dormir con música, dormir con una canción mi papá” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Y a su vez, hay elementos que les permiten hacer música, que son facilitados por su familia: “I: ¿tienes guitarra en tu casa? Flaigos: no pero mi primo sí, mi primo hay veces viene y me la presta y entonces yo empiezo a tin [Flaigos hace un sonido]” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

Antes de continuar, nos parece necesario mostrar una de las reflexiones que Campbell (1998) realiza en su investigación sobre la música y sus significados en la vida de los niños, ya que es lo que estamos abordando y también se revela con fuerza en nuestra investigación: “Entre la fusión de sus experiencias y articulaciones, quizás ninguna presenta un unificador tan grande de este grupo de niños tan dispares como el alcance de la influencia generalizada de su familia en sus

pensamientos y elecciones musicales<sup>78</sup>” (p. 162). Además, en el caso de esta categoría, también observamos la vinculación emocional con la música, por medio de su familia, ya que los niños se vinculan emocionalmente con su familia, y así mismo, por transposición, con la música. De dicha vinculación emocional se habla a continuación:

Es propio de las familias sostener, en formatos muy diversos y mutables, funciones tales como la reproducción, los cuidados mutuos, la cohabitación, la unidad económica (de producción o de consumo) y la socialización de los nuevos miembros. Colaborar en la tarea escolar, cooperar en las rutinas hogareñas, compartir juegos, leer cuentos, ver películas, realizar salidas recreativas, cuidar la salud y la higiene de cada persona forman parte de las tareas de cuidado y convivencia que caracterizan la vida familiar y ofrecen a niñas y niños un soporte emocional muy relevante para crecer en autonomía y desarrollar sus proyectos. (Siede, 2017, p. 60)

Por otra parte, este vínculo emocional con la música que se establece por medio de su familia, no siempre sucede en afinidad a la familia, sino que sucede también en el caso contrario (como mencionamos un poco en el apartado de los *Mundos sonoros y musicales*), es decir, como una manera de alejarse de los gustos de ellos. Es importante señalar, que querer relacionarse con algo musical o no, muchas veces se da por la vinculación emocional que existe con esa música, y esa vinculación en el caso de los niños de esta escuela, viene gran parte de las veces, por su familia.

En este sentido entonces, algunos niños, en el momento de escoger la música que escuchan se distancian de la que le gusta a su familia, estableciéndose una especie de relación emocional desde el rechazo. Es así como hablan de que sus gustos son contrarios o se alejan de los de sus padres: “I: ¿y con tu mamá qué escuchas? Flaigos: mi mamá le gusta reguetón, a mí no [...]. Flaigos: a mi mamá si le gusta reguetón, pero no el que yo escucho” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿con quién escuchas música? Ozuna: profe con, mi mamá no le gusta, mi hermano, los dos. I: ¿y qué escucha tu mamá? Ozuna: puro, [se ríe], profe lo que escuchan [nos reímos]. I: ¿los viejitos? [nos reímos]” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I:

---

<sup>78</sup> Traducido de: “Among the merging of their experiences and articulations, perhaps none presents so great a unifier of this disparate group of children than the extent of their family's pervasive influence on their musical thoughts and choices” (traducción propia).

¿qué escuchas? Pájaro: profe es que la música que pone mi mamá todos los días. I: la que escucha tu mamá todos los días ¿te gusta esa música? Pájaro: no profe porque la pone todos los días” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). En estas tres intervenciones observamos como los niños no les gusta lo que su madre escucha, y por eso eligen otra música.

Para concluir el aspecto que tiene que ver con los otros, el vínculo emocional que se genera con la música, a través de la familia, cobra su máxima expresión cuando se genera un acercamiento más estrecho entre la familia y la música, como en los siguientes casos. Se asimila, por ejemplo, un sonido con una persona de la familia de un niño: “I: ¿cuál es el sonido que más te gusta? Yagua: este, este. I: ¿y qué es esto? Yagua: un niño. I: ¿un niño? ¿es el sonido que más te gusta? Yagua: el abuelito mío” (Yagua. comunicación personal, 6 de junio de 2019), esto genera una extrañeza y un descolocamiento, pues se habla de que el sonido que más le gusta es el abuelito; la extrañeza se produce por la relación que el niño establece, pero al mismo tiempo, se revela la definición del sonido a partir de un miembro de su familia. También surge otra conversación donde uno de los niños habla de la música como algo que está dentro de sí: “I: ¿te gusta la música? Don Julián: sí [...] porque es un espíritu que uno lleva por dentro. I: ¿un espíritu que uno lleva por dentro, la música? Don Julián: sí, yo tengo familias que cantan música, unos primos” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), este dentro de sí, se vuelve relevante en esta categoría, porque la metáfora sobre el espíritu que lleva por dentro tiene que ver con que su familia también practica la música, entonces es como si fuera un legado que a él le pertenece. Y finalmente, Pepito es quién termina de estrechar esta relación entre la música, la familia y lo emocional: “I: ¿entonces la música es importante para ti? Pepito: sí [...] es importante para mí, porque se parece a mi familia” (comunicación personal, 6 de junio de 2019), es decir, propone una comparación entre lo que es la música y lo que es su familia. En estos tres fragmentos se asimila la música a la familia, pero al mismo tiempo se está hablando de un gusto o una importancia que la música tiene para ellos, o sea, las emociones están implicadas, mostrando así, en toda su plenitud este vínculo de los niños con la música, a través de su familia.

Para cerrar este apartado, es importante mostrar un fragmento de una conversación con uno de los niños: “I: ¿y qué sientes cuando cantas? Yonsina: nada” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Aunque anteriormente el niño nos dijo que le gustaba cantar, al preguntarle por

el sentir hacia esta acción de la música, respondió que nada, y esto es importante decirlo, porque es una percepción diferente a la que muestran los otros niños, por lo cual, no se puede generalizar que todos los niños se relacionen emocionalmente con la música; sin embargo, en la escuela de nuestra investigación, la mayoría demostró una significación de la música desde la vinculación emocional con ella.

Finalmente, al hablar de lo emocional, nos hemos adentrado en el mundo de lo subjetivo y un poco de lo inefable, por eso “nadar en su universo que es por definición: inconmensurable, complejo, diverso, subjetivo, misterioso y apasionante. En todo caso como señala Morin (1997) el hablar de las emociones es ser hablado por ellas” (Fernández Poncela, 2011, p. 3).

#### **4.2.5. La música como medio de expresión y comunicación**

*“I: para ti ¿qué es la música? Yair Ochoa: una forma de expresarse” (Yair Ochoa, comunicación personal, 21 de agosto de 2019).*

*“Alguien dijo que una canción es un mensaje urgente de pocos minutos de duración” (Schapira et al., 2007, p. 157).*

Para empezar, es importante decir que, aunque se puede ver una cercanía al sentido que alude a *La música desde su vinculación emocional*, porque en lo que expondremos en este apartado, vemos que en algunos casos sirve para expresar lo emocional, y también con *La música como actividad*, porque la comunicación y la expresión se dan a través de este hacer musical; se separó de estas dos categorías, ya que esta abarca además de lo dicho anteriormente, diferentes vertientes que se pueden profundizar, y que ya en sí son muy significativas, tomando así fuerza como una categoría independiente, pues de otra manera se perderían varios temas.

Es así entonces que la música ha sido pensada como medio de expresión y comunicación, como se afirma a continuación:

La música es un lenguaje a través del cual el ser humano se expresa y se comunica. Al igual que un idioma utiliza las palabras para crear unas estructuras gramaticales de las que participa una comunidad, pueblo o cultura, la música se sirve de los sonidos para, en sus

múltiples combinaciones, crear otras estructuras, en este caso armónicas, que serán las que expresen ideas, sentimientos y generen imágenes. (Gutiérrez, 2013, p. 15)

Y así también es nombrado por algunos niños cuando les preguntamos qué es la música para ellos: “Una forma de expresión<sup>79</sup>” (Star, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), “es una expresión muy bonita” (Don Plumero, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), “una forma de expresarse” (Yair Ochoa, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). En estas tres respuestas, observamos que significan la música desde la posibilidad de expresión.

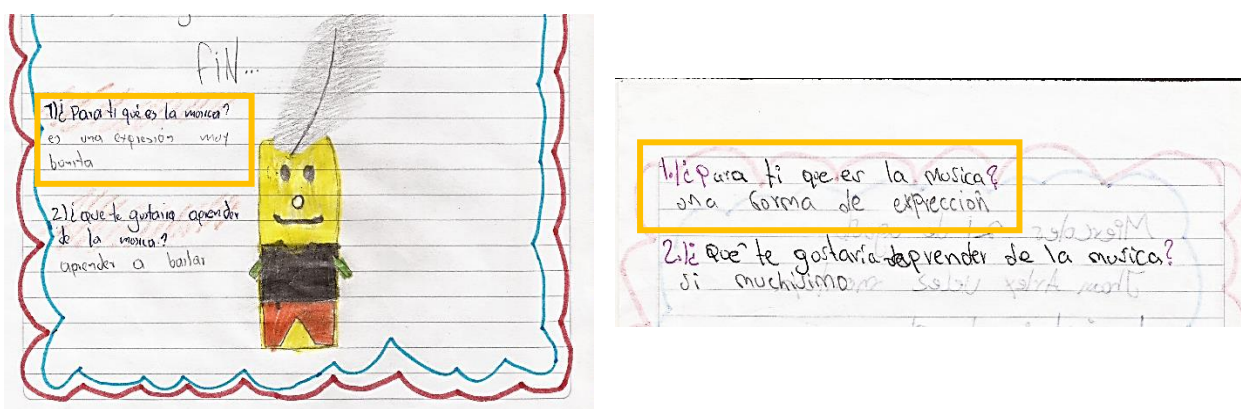


Figura 57. Para ti ¿qué es la música? Taller 8. Don Plumero y Star, respectivamente

Esta posibilidad de expresión de la música se da de varias maneras en los niños. Una de ellas tiene que ver con el uso de lo sonoro para explicar algo: “Cuecui: ¡ah! a mí no me gusta el grok. I: ¿el go? Cuecui: el gro así: agr agr agr [Cuecui hace sonido de la voz distorsionado y ronco]. I: ¡ah! el rock. Cuecui: sí<sup>80</sup>” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). En este caso sucede que, aunque el niño intentó por medio de la palabra expresar algo, al no darse a entender, empleó otro recurso, ya que como estaba hablando de un género musical, optó por utilizar el sonido de cómo él concibe el rock para que le entendieran.

Otra manera de usar la música para comunicarse, tiene que ver con el hecho de que los niños espontáneamente inventan, improvisan o utilizan melodías de otras canciones para expresar aquello que quieren decir, lo cual surge en las acciones cotidianas de los niños en la escuela, con

<sup>79</sup> Se refiere a expresión.

<sup>80</sup> En toda la frase se refiere a rock.

líneas melódicas cortas; por ejemplo, cuando Yagua quiere mostrarnos su tarea: “Yagua de 1°, al mostrarnos el cuaderno con las líneas que hizo con la regla, se inventa una melodía: vea, vea, vea, vea, vea” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019), o cuando él mismo está comiendo en el restaurante y habla de su comida: “Yagua, niño de 1°, mientras está en el restaurante, comienza a cantar: a mí no me gustan lentejas” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019). También “Yonsina de 4° saluda a una niña de preescolar diciendo: hola, con una melodía que inventa” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019), o “Bab Buny de 5° dice una frase de un tema que está estudiando, con la misma melodía que se utilizó anteriormente en la clase” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). Dichas líneas melódicas cortas también suceden de manera grupal entre los niños, cuando juegan, por ejemplo; “en un juego, un equipo comienza a decirle al otro equipo cantando: ‘que se muevan, que se muevan’, haciendo una especie de barra” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). Y, además, como cantos de pregunta-respuesta para expresarse mejor, a continuación, se mostrará un aparte de cuando los niños están jugando bingo en el descanso de la institución, notándose las formas que tienen para hablarse entre ellos, donde involucran lo musical todo el tiempo, incluso hay un momento en que un niño y una niña comienzan a hablar lo referido al bingo sólo a través de cantos:

Yair Ochoa invita a la investigadora a jugar bingo. [...] Yair Ochoa: ¡ah! no profe [...]. Ozuna: noo [inflexión vocal]. Sonajero dice todo el tiempo: ganéé [inflexión vocal con el ga más agudo]. Otro niño: yo sí, yo sí, yo sí [inflexión vocal]. Yair Ochoa mientras está jugando bingo cantó algo y Ozuna también. Un niño silva. Yair Ochoa: 22 pero no 20 [cantando]. Ozuna dice cantando: 43, 43, y luego dice: O70, O70 [cantando de forma grave]. Luego los dos cantan: B10. Yair Ochoa dice: B15 [canta de manera grave, como lo había hecho Ozuna]. Yair Ochoa: N45, N45, uh uh uh uh uh [cantado el uh de forma aguda], y vuelve a repetir el canto: N45, uh uh uh uh. Ozuna: G50, pero no lo tengo, y Yair Ochoa responde: yo tengo 55 pero no [lo dice cantado]. Yair Ochoa: N31 [cantando]. [...] Ozuna: no, proo [inflexión vocal]. Ozuna: ¡eh! por fin [inflexión vocal]. Otro niño dice: yupi [inflexión vocal aguda]. Otro niño silva. (Investigadora, observación, 6 de junio de 2019)

A partir de los ejemplos anteriores, podemos observar como los niños improvisan o utilizan melodías ya inventadas para mostrar lo que aprenden, para expresar lo que no les gusta, para saludar, para hablar sobre un tema de su escuela, para pedir algo a otros, para comunicarse en sus

juegos, para interactuar entre ellos, entre otras. Estas melodías pareciera que les sirven para hacer un énfasis, para reforzar una idea, para expresarse mejor y así hacerse entender más (lo cual es un objetivo de la comunicación), además, como observa Campbell (1998), sin estas melodías pareciera que el mensaje que se quiere transmitir perdiera intención: “Despojados de ritmos y melodías, los niños ven las rimas, actividades y juegos no solo como ‘no es lo mismo’ sino también como menos capaces de transmitir los mensajes o los símbolos para los que fueron destinados<sup>81</sup>” (p. 67), a su vez, afirma que aunque hay variedad de ritmos y melodías en los niños para expresarse, recurren, la mayoría de veces, en sus intervenciones individuales, a la repetición melódica y rítmica para garantizar la transmisión del mensaje: “La tasa de redundancia relativamente alta del contenido musical casi garantiza que el mensaje verbal no se pasará por alto, sino que más bien será subrayado y enfatizado<sup>82</sup>” (p. 67).

Por su parte, además de estas intervenciones con melodías cortas en sus rutinas habituales de la escuela, también los niños improvisan canciones cuando están conversando con la investigadora, con el fin de expresar sus ideas, que en algunas ocasiones se relacionan directamente con lo que estamos preguntando específicamente, y en otras, aunque tienen que ver con esas preguntas, profundizan en otras ideas que quieren comunicar. Esto sucede por ejemplo cuando uno de los niños nos cuenta la historia de su personaje, primero comienza hablando y luego canta:

[Estar comienza a hablar] este muñeco tenía un concierto, y como era tan menso olvidó toda la canción [...]. [Luego comienza a cantar] yo soy un títere loco, me dicen vagabundo porque no hago nada, si fuera por mí mando a que me traigan la cama y me acuesto a dormir además de cantar [Estar hace chasquidos con la lengua], y por eso me dicen el burro, porque todo se me olvida cuando duermo, me duermo, me aprendo la canción, me levanto, se me olvidó. (Estar, comunicación personal, 27 de agosto de 2019)

---

<sup>81</sup> Traducido de: “Stripped of rhythms and melodies, the rhymes, activities, and games are then viewed by children as not only ‘not the same’ but also as less able to convey the messages or the symbols for which they were intended” (traducción propia).

<sup>82</sup> Traducido de: “The relatively high redundancy rate of the musical content almost guarantees that the verbal message will not be overlooked but, rather, will be underscored and emphasized” (traducción propia).





Figura 58. Niño contando la historia del personaje de la música. Taller 8. Star

También, Lini improvisa canciones varias veces, en este caso, sucede que al entender mal la pregunta comienza a improvisar una canción. La pregunta era “I: Lini ¿qué cargas siempre contigo?” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019), sin embargo, ella la entiende como ¿qué cantas?: “[Hablando] yo canto: [cantando] hola, hola, me gusta mucho estudiar, y la gente me da mucha plata, sí, sí, sí, me gusta muchísimo, lo adoro, lo adoro demasiado, sí, sí” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

Observamos en los fragmentos anteriores como los niños se sirven de la improvisación de canciones para responder las preguntas que la investigadora está haciendo -sin que ello se les haya pedido o aludido- y, además, parece que narraran ideas que son importantes para ellos a través del canto, en estos casos cuentan musicalmente pensamientos acerca de ser vagabundo, de cómo entienden que alguien tenga dificultades para aprender, y, de la tarea de estudiar. Barrett (2003) en su artículo *Meme Engineers: children as producers of musical culture*<sup>83</sup>, lo explica de la siguiente forma para “Chelsea”, una de las niñas de su investigación:

Chelsea, al igual que con otros niños de su edad (Barrett, 2000), es una productora activa más que simplemente una reproductora de su cultura musical y sus narrativas musicales.

<sup>83</sup> “Ingenieros Meméticos: los niños como productores de la cultura musical” (Barrett, 2003, p. 195)

El contenido textual de las canciones de Chelsea gira en torno a los temas de su vida diaria, [...]. Los personajes que pueblan estas canciones son los de su situación doméstica [...]. Estas son las ‘historias’ de la vida de Chelsea y ella se basa en este material ya que simboliza sus sentimientos y articula su comprensión de este mundo. Es importante destacar que estas historias están integradas en una narrativa musical que también refleja su compromiso activo con esa música que encuentra en su vida diaria<sup>84</sup>. (p. 205)

Hasta ahora hemos estado refiriéndonos a música que los niños improvisan e inventan para expresar y comunicar diversas intenciones o ideas. Sin embargo, todavía queda un vasto camino en torno a la música como medio de expresión y comunicación, ya que también los niños usan las canciones que ya existen para expresarse.

Es importante entonces aquí referirnos a un tema importante, aquel que tiene que ver con las canciones, pues la música para los niños de esta escuela muchas veces se significa y se asocia con las canciones, Cuecui lo ilustra de la siguiente manera: “I: ¿y tú escuchas música en un día normal? Cuecui: sí [...], escucho en un día normal. I: ¿qué escuchas? Cuecui: escucho muchas canciones” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Es así como Díaz y Arriaga (2013) hablan de la importancia de las canciones en la vida infantil:

De igual modo, la canción está considerada como una de las formas más sencillas y espontáneas de hacer y comprender la música. La importancia de las canciones en la vida infantil, nos dice Malbrán (2010), no es necesario describirla. Basta con observar a niños y niñas de todas las edades en sus juegos cantados tanto colectivos como individuales. Akoschky (2000/2008) refuerza esta idea señalando que las canciones no requieren de elementos visuales, ni para su enseñanza ni para su reconocimiento; se basta por sí misma para desencadenar imágenes y emociones provocadas por su texto, ritmo y melodía, por su carácter y por el inmenso placer que produce el canto colectivo e individual. (pp. 111-112)

---

<sup>84</sup> Traducido de: “Chelsea, as with other children of her age (Barrett, 2000), is an active producer rather than simply a re-producer of her musical culture and her musical narratives.

The textual content of Chelsea’s songs revolves around the themes of her daily life, [...]. The characters that populate these songs are those of her domestic situation [...]. These are the ‘stories’ of Chelsea’s life and she draws on this material as she symbolises her feelings and articulates her understandings of this world. Importantly, these stories are embedded in a musical narrative that also reflects her active engagement with that music she encounters in her daily life” (traducción propia).

En lo que concierne en este apartado nos estamos refiriendo a esa posibilidad de comunicar y expresar que, para los niños, tienen las canciones. Estas combinan tanto lo sonoro como las letras, las cuales sirven para comunicar ideas, pero, sin la música que las acompañan no tendrían este valor de comunicación para los niños, ya que, si estos elementos se pudieran separar significando lo mismo, entonces tendríamos o el texto o la música, sin embargo, es la conjunción lo que genera su poder expresivo, pues son palabras dichas de otra forma; Lotman (1982) lo habla de la siguiente manera, refiriéndose al arte en general:

La complicada estructura artística, [...], permite transmitir un volumen de información completamente inaccesible para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De aquí se infiere que una información dada (un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada. Si repetimos una poesía en términos del habla habitual, destruiremos su estructura y, por consiguiente, no llevaremos al receptor todo el volumen de información que contenía. (p. 21)

Dicha comunicación con canciones se realiza entonces de diferentes maneras, la primera que abordaremos se relaciona con el canto colectivo de los niños. Durante diversos momentos que suceden en la investigación, observamos como los niños cantan grupalmente para comunicar algo determinado. Uno de los momentos en que esto ocurre, es cuando quieren agradecer a alguien que lleva algo a la institución; por ejemplo, los niños cantan cuando los recreacionistas que llegan a amenizar el día del niño, se están despidiendo, así: “Los niños se despiden de los recreacionistas con la canción: ‘gracias, muchas gracias, muchísimas gracias...’, con palmas y movimiento corporal al final” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). Otro momento en que es usado el canto colectivo, es cuando alguien llega a la institución, en nuestro caso lo observamos cuando llega la investigadora, los niños de preescolar y los recreacionistas: “Cuando la investigadora llega al aula, los niños, incitados por la profesora saludan con: ‘Buenos días amiguitos...’” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019). En este canto colectivo, observamos que son canciones previamente aprendidas, que sirven para expresar conjuntamente agradecimiento, o para saludar a alguien; esta última canción, además, es de pregunta-respuesta, por lo cual requiere que a quién se salude, también participe cantando, lo cual entonces permite una interacción con el otro.

El uso de las canciones es entonces efectivo para el mensaje que quiere comunicar, además, permite que una acción que normalmente se llevaría a cabo individualmente, pueda ser comunicada colectivamente. Así se expresa Mendivil (2017) sobre el canto colectivo:

El cantar canciones en grupo constituye una práctica social caracterizada por una serie de intercambios lingüísticos e interacciones corporales, en esa medida cumplen la función de discursos señalada por Calsamiglia y Tusón (2008).

La palabra cantada crea una nueva forma discursiva, más perceptiva y sensible, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con el lenguaje, que redimensiona su función comunicativa. La voz, la palabra cantada y el gesto invitan a recrear una forma discursiva distinta. (p. 96)

Otra de las maneras en que los niños se comunican a través de las canciones, es cuando las usan como medio para expresar alguna situación emocional, como lo dice Merriam (2001):

Una de las características más destacadas [de las letras de las canciones] era el hecho de constituir un vehículo para la expresión de ideas y emociones no exteriorizadas en el lenguaje cotidiano. A un nivel más general, la música parece estar claramente ligada con la emoción y ser un vehículo para la expresión de la misma, tanto si esa emoción es específica [...] como general. (p. 286)

Es por esto que Star al explicarnos porque su canción favorita es *Perdóname padre*, nos dice: “Star: porque ahí dice dizque perdóname padre, como mi papá ya está muerto [...]. I: ¿la canción qué dice pues? Star: dizque perdóname padre por no ser cómo querías [cantando], así. I: ¿por eso te gusta tanto? [Star afirma]” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Esta canción le sirve al niño para comunicarnos esa situación que lo marcó, y, además, a través de su letra puede exteriorizar y comunicar aquello que siente, realizando una especie de catarsis:

Las canciones constituyen el archivo simbólico de nuestro pasado, la denuncia o exposición metafórica de nuestro presente, y la consolidación melódica de nuestros deseos, anhelos, miedos o ansiedad con respecto al futuro inmediato o mediato. Las canciones son uno de esos estímulos que, cuando se realizan en conexión con el universo de la emoción, pueden hacernos vibrar hasta la médula de nuestro inconsciente. (Schapira et al., 2007, p. 154)

Otra vinculación desde el sentir que ocurre con un niño, es a través de la admiración que siente hacia un cantante, pues a través de las letras de sus canciones, se puede identificar con él, porque expresa aquello que el niño quisiera hacer: “I: ¿por qué te gustan las canciones de Jesús Adrián? Yolu: porque él canta muy lindo las canciones de Jesús, él anima mucho a Jesús, también porque alaba mucho a Jesús, y como yo, algunas veces no lo alabo” (Yolu, comunicación personal, 26 de abril de 2019); es decir, Yolu quisiera alabar a Jesús, sin embargo, cómo a veces no puede hacerlo, se identifica con el mensaje de las canciones que este cantante transmite.

Algunas niñas a su vez, hacen asociaciones de las letras de las canciones con asuntos que a ellas les interesan o no, permitiéndoles comunicarlos, por eso esas canciones se convierten en favoritas o en las que no les gustan. Es así que, en un diálogo con Flor y Chaquira, se expresa un gusto y un disgusto respectivamente, referido a la misma canción:

I: ¿por qué te gusta tanto *Vamos para la playa* [a Flor]? Chaquira: porque dice vamos a la playa [lo dice cantando] y ella se va a la playa siempre [...], le gusta mucho. I: ¿y a Chaquira por qué no le gusta? [...]. Chaquira: no terrible no, lo que pasa es que hay mucho sol [...]. Flor: en la playa quisque<sup>85</sup> porque hay mucho sol. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

Así, con respecto a la letra de esta canción, al gustarles o no la playa, es decir, el mensaje que las niñas interpretan que comunica la canción, también les gusta o les disgusta la canción.

Además de ello, los niños también realizan análisis críticos de las letras de las canciones, y por eso pueden afirmar si les gustan o no, lo que tiene que ver con si esas letras pueden expresar aquello con lo que se identifican. Por ello es que La Estrella nos cuenta que una canción no le gusta porque lo que dice no tiene sentido: “I: no te gusta *Vamos para la playa* ¿por qué no? La Estrella: pues no me gusta dice palabras raras como abre la abre la medalla y cierra la pantalla, pues. I: o sea cómo que no tiene lógica” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Por su parte, Star argumenta que no le gusta una canción porque el mensaje que transmite no está en consonancia con lo que él piensa: “I: ¿y la que [...] no te gusta es *Monney*? ¿por qué no te gusta? Star: porque dizque monney,

---

<sup>85</sup> Se refiere a dizque.

y qué [...] para qué la monney, pa<sup>86</sup> qué plata, pss” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). En cambio, Don Juan afirma que la música es importante para él, precisamente por la letra de una canción, es decir, por el mensaje que transmite y con el que está de acuerdo: “I: ¿y es la música importante en tu vida? ¿la música es importante para ti? [Don Juan afirma]. I: ¿sí? ¿por qué? Don Juan: porque dice, algunas veces dicen echa pa<sup>87</sup> adelante nunca para atrás” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y de nuevo La Estrella argumenta que una canción le gusta por la letra:

I: [...] ¿y por qué te gusta [*No voy a llorar*]? La Estrella: porque pues dice unas cosas muy bonitas por ejemplo como [...]. Y la canta muy bonito porque es que se trata de un muchacho que le hizo infiel entonces ella canta que no va a llorar por él. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

En estos tres últimos argumentos observamos fuertes connotaciones sociales, es decir, mensajes que han sido transmitidos en su cultura y que ellos asumen como propios<sup>88</sup>.

También hay niños que nos cuentan que no les gusta una canción por lo que dice, aunque sus razones se dan más desde el sentir; así lo afirma Estar hablando de una canción que le gusta a otra compañera: “¿No es la que dice te quiero comer? eso tan maluco” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019). Y otros niños, a su vez, dicen que cierto tipo de palabras no les gustan en las canciones, pues no se identifican con ellas, es decir, se genera una toma de posición frente a las palabras: “I: [estamos hablando del rap] ¿no te gustan las que dicen groserías? Yolu: no” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Para cerrar esta categoría, podemos darnos cuenta que las canciones de otros se vuelven importantes como medio de comunicación y expresión, porque son mensajes que se transmiten a los niños y que ellos adoptan para sí mismos, y que, a su vez, los cantan para expresarlos. Así lo expresa Milleco (2001):

---

<sup>86</sup> Se refiere a para.

<sup>87</sup> Se refiere a para.

<sup>88</sup> De estas connotaciones sociales ya hemos hablado en la p. 147 de este texto.

Las canciones nacen de la capacidad creativa de personas que desarrollaron ese potencial. Autores y cantantes nos prestan sus cabezas construyendo y expresando cosas para cantar. Actualmente, las canciones populares, cuando ganan la calle, difundidas por los medios, pasan a tener vida propia, o sea, pasan a ser parte del repertorio cultural de los pueblos. Interactúan con el mundo subjetivo de las personas, siendo archivadas en la memoria. Si tomamos en cuenta la cantidad de canciones que escuchamos y cantamos desde el inicio de nuestras vidas, podemos imaginar la dimensión de ese archivo. (como se citó en Schapira et al., 2007, p. 154)

Finalmente, en esta categoría observamos que la música les sirve para expresarse y comunicarse, tanto a través de melodías o improvisaciones que realizan, como por medio del mundo basto de las canciones que ya existen.

#### **4.2.6. La música y la relación con el cuerpo**

*“I: si a ti te ponen a decir, dígame qué significa música ¿tú qué dices? Don Juan: bailar, eso”*

*(Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).*

*“Estamos vivos porque estamos en movimiento” (Drexler, 2017, 1m23s).*

Antes de comenzar, podemos darnos cuenta que ya hemos estado hablando de la música y su relación con el cuerpo cuando no referimos a las emociones en *La música desde su vinculación emocional*, pues estas también se representan en el cuerpo, y a su vez, en *La música como actividad*, ya que en el hacer, el cuerpo está totalmente implicado; sin embargo, al ser categorías que se sostenían con su propio peso, pues podían significarse desde sí mismas debido a la importancia que se veía en los discursos de los niños, no las incluimos en este apartado, pero es relevante como desde allí, los niños significan la música también desde el cuerpo.

En este sentido, Bourdieu (2003) nombra esta relación describiendo gráficamente como sucede, sumergiéndonos en la situación, de una manera certera y bella al mismo tiempo:

Cuando, en un bellissimo artículo, Roland Barthes describe el placer estético como una especie de comunicación inmediata entre el cuerpo ‘interno’ del intérprete, presente en el ‘grano de voz’ del cantante (o en las ‘almohadillas de los dedos’ de la clavecinista) y el

cuerpo del oyente, se basa en una experiencia particular de la música [...]. Haciendo un paréntesis, Barthes tiene toda la razón del mundo al reducir la ‘comunicación de las almas’, como decía Proust, a una comunicación de los cuerpos. Conviene recordar que Teresa de Ávila y Juan de la Cruz hablan del amor divino en el lenguaje del amor humano. La música es ‘cosa corporal’. Encanta, arrebatada, mueve y conmueve: está menos allá de las palabras que más acá, en los gestos y movimientos del cuerpo, en los ritmos, en los arrebatos y los apaciguamientos, en las tensiones y las calmas. La más ‘mística’, la más ‘espiritual’ de las artes quizás sea simplemente la más corporal. Sin duda, es esto lo que hace tan difícil hablar de música de otra manera que no sea mediante adjetivos o exclamaciones: Cassirer decía que las palabras claves de la experiencia religiosa, maná, wakanda, orenda, son exclamaciones, es decir, expresiones de arrebato. (p. 157)

Es importante aquí cómo se nos revela que la música es algo corporal, incluso dice que quizás la más espiritual de las artes es la más corporal, ya que se produce a través de una comunicación inmediata entre los cuerpos. Y en este punto es de donde queremos partir en esta categoría, ya que esa comunicación inmediata es permitida -en gran parte aunque no totalmente, pues también se involucran el tacto y la vista, por ejemplo- por el sentido del oído de nuestro cuerpo, sin embargo, comprendemos que también las personas sordas o con baja audición, pueden sentir la música por medio de vibraciones, a través del contacto directo con el cuerpo: “Los sordos a menudo aman la música, y son muy sensibles al ritmo, que sienten en forma de vibraciones, no de sonidos” (Sacks, 2009, p. 450).

Los niños entonces tienen una clara conciencia de que la música llega a ellos a través de los oídos, mostrándolo de las siguientes formas: “Pepito: porque yo cuando era bebé yo no escuchaba ninguna música. I: ¿no? ¿por qué? Pepito: porque yo no tenía oído” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “música [...] hace tun tun [Cuecui hace un sonido grave y como percutido], sólo hace eso, y eso no guta<sup>89</sup> a mis oídos” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Cuecui nos señala el oído como un órgano que puede discernir entre una música que le gusta y no, incluso independiza un poco el oído de sí mismo, porque argumenta específicamente que a sus oídos es a los que no les gusta. Por su parte, Pepito habla de que si no tuviera oído no

---

<sup>89</sup> Se refiere a gusta.



podría escuchar música, diciendo curiosamente que cuando era bebé no podía escucharla porque no contaba con estos órganos, lo cual nos hace pensar en el proceso de gestación.

Es significativo, además, recordar que el sentido del oído siempre está abierto: “Los oídos de una persona realmente sensible están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos” (Schafer, 2006a, p. 33). Es decir, hay un flujo sonoro permanente entre el afuera y nosotros, permitiendo todo el tiempo recibir información a través de este órgano de nuestro cuerpo. Y es a partir de este recibir que los niños pueden juzgar también lo que escuchan, juicios que algunas veces se refieren a sensaciones corporales, nombradas claramente como tal. Por ello es que pueden afirmar lo siguiente: “I: ¿por qué no te gustó? Yonsina: eso suena como un chirridito ahí que me... I: ¿qué? ¿te dio algo en los dientes o algo así? Yonsina: sí, eso, se me cerraban como los dientes” (Yonsina, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “Yolu: a mí me da mucho escalofrío escuchar a los tambores. I: [...] ¿sí? ¿por qué? Yolu: ¡ay! no sé” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿por qué no te gusta? Don Juan: porque eso, eso le tapa los oídos, y eso es muy maluco porque eso lo atuerde<sup>90</sup> a uno” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). En lo anterior podemos ver como los sonidos pueden generar sensaciones en diversas partes del cuerpo: en los dientes, en el cuerpo en general con el escalofrío, y en los mismos oídos, llegando a aturdirlos, incluso en algunas ocasiones no saben, sin ayuda, localizarlos concretamente, lo cual puede hablar también de una percepción del cuerpo como un todo. Se entiende como si llegara el flujo desde el oído a esa parte del cuerpo, en una comunicación directa desde el afuera al cuerpo, sin alcanzar a racionalizarlo. Además, vemos como, a partir de estas sensaciones, pueden definir si les gusta un sonido o no, lo cual nos hace entender que el cuerpo también se convierte en una especie de termómetro que puede medir que es agradable musicalmente o no, para los niños. Con respecto a dichas sensaciones, Campbell (1998) también lo nota cuando un niño le expresa diversas sensaciones al hablar sobre la música:

La música tiene impulso y energía que une el oído y la mente con el ser corporal y que puede proporcionar una sensación más amplia que la puramente mental o emocional controlada. Es no verbal, a menudo inconsciente y física<sup>91</sup>. (p. 90)

---

<sup>90</sup> Se refiere a aturde.

<sup>91</sup> Traducido de: “Music has drive and energy that links the ear and mind to the bodily self and that can provide a more encompassing sensation than the purely mental or controlled emotional. It is nonverbal, often unconscious, and physical” (traducción propia).

Además de lo anotado anteriormente, desde donde podemos ver que los niños relacionan la música con el cuerpo, surge otro elemento muy fuerte, a partir del cual también comenzamos a entender esta relación de los niños con la música a través del cuerpo. Este elemento es el movimiento. Así expresa Emilia Puig (1982, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2014) lo que significa el movimiento en los seres humanos:

La posibilidad de moverse es una cualidad vital del mundo de los animales. Nuestra vida deviene dentro de unos ritmos. Esos ritmos abarcan desde la pura figura fisiológica (movimientos acompasados del corazón, de la respiración, de la deglución, del parpadeo, etcétera), hasta los movimientos voluntarios y controlados (desde la marcha hasta la escritura). Todos ellos se manifiestan de una forma específica en cada uno de nosotros, según nuestra fisionomía motora que refleja lo que pudiéramos llamar el particular ritmo psíquico de cada uno. (p. 30)

A su vez, dentro de la música este elemento también es considerado fundamental, y mucho más importante en la experiencia de los niños. Así lo expresa Campbell (1998):

A medida que se mueven rítmicamente con la música, los niños muestran cómo es que el cuerpo humano se clasifica con la voz como fuente personal de su expresión musical. [...] Sin embargo, son mucho más frecuentes los movimientos que realizan sin siquiera darse cuenta de ello, como si esta interpretación rítmica estuviera concretamente vinculada a la música misma. Pueden balancearse, sacudir, cabecear, agitar los brazos o arrastrar los pies, o emitir cualquiera de una serie de comportamientos rítmicos en sus cuerpos mientras cantan o tocan, y pueden verse obligados a moverse con música en vivo y mediada que los rodea<sup>92</sup>. (pp. 188-189)

Es así entonces, como en nuestras observaciones nos damos cuenta que el movimiento corporal surge generalmente cuando aparece la música, un movimiento espontáneo. Este aparece a veces

---

<sup>92</sup> Traducido de: "As they rhythmically move to music, children show how it is that the human body ranks with the voice as a personal source of their musical expression. [...] Yet far more frequent are the movements they make without even their own awareness of it, as if this rhythmic performance was concretely linked to the music itself. They may rock, sway, nod, wave their arms or shuffle their feet, or emit any of a host of rhythmic behaviors in their bodies as they sing or play, and they may be compelled to move by live and mediated music that surrounds them" (traducción propia).

individualmente en las acciones cotidianas que se realizan en la escuela: “Yonsina de 4°, mientras está esperando que le entreguen un desayuno para un compañero, comienza a realizar un ritmo tocando el muro que une el restaurante y la cocina, y mueve el cuerpo con ese ritmo” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019); “Don Julián de 5°, entrega un desayuno y empieza a bailar y a cantar una canción” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). También sucede cuando realizamos los talleres; en el taller 2 mientras estamos creando un ambiente para que los niños escuchen diversas muestras sonoras y musicales, observamos como ellos se mueven cuando suena la música: “Una niña mueve los pies mientras suena una canción” (Investigadora, observación, 26 de abril de 2019); “Pepito mueve la cabeza mientras se hace el buajajajaja” (Investigadora, observación, 26 de abril de 2019); además, en el taller 3, cuando estamos poniendo canciones que ellos conocen, surgen diversos movimientos corporales: “Algunos las cantan, algunos hacen gestos, algunos se mueven como rapeando, algunos niños se ven emocionados y otros como que no les gustan, otros no las conocen, otros se mueven con el ritmo de las canciones” (Investigadora, observación, 30 de abril de 2019). A su vez, este movimiento aparece cuando quieren hablarnos de algún instrumento musical, imitando su ejecución corporalmente y haciendo el sonido con su voz: “Uno se pone esa tosa<sup>93</sup> [Lini hace gesto de colgarse algo en el cuello], y hace así [Lini mueve la mano de un lado a otro] y suena” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “¿el cuarto [dibujo]? [son] dos cuadritos [...], así usted estaba haciendo así [en este momento hace como un aplauso, simulando las claves]” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “esto es ¿cómo es que se llama? [...] ¿un piano? algo así [...], una cosa que uno lo toca así” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y cuando ejecutan los instrumentos musicales, tanto en las conversaciones como en los talleres, además del movimiento que es necesario para ejecutarlos, observamos como mueven otras partes de su cuerpo, al ritmo del sonido de estos: “Mueven sus piernas, su tronco, su cabeza, se ponen de pie o se arrodillan” (Investigadora, observación, 30 de mayo de 2019). Incluso pareciera que el gusto que ellos manifiestan por los instrumentos musicales tiene que ver con que los pueden tocar, es decir, ese gusto está sujeto a que su cuerpo puede interactuar con ellos a través del movimiento: “I: ¿y por qué? ¿qué te gusta de la guitarra? Tili: tocarla” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

---

<sup>93</sup> Se refiere a cosa.



Figura 59. Imitación de la ejecución de un instrumento musical. Lini

Pero, además, estos movimientos también aparecen colectivamente, como si un flujo de corriente empezara en un niño e invitara a otros a seguirlo. Y en este sentido, expondremos dos situaciones que ilustran lo anterior: la primera sucede cuando unos recreacionistas visitan la escuela, ellos comienzan a probar la música, y a pesar de que los niños todavía están estudiando, los aborda una especie de necesidad de responder con el movimiento del cuerpo a la música:

Sonajero de preescolar, comienza a moverse al ritmo de la música que están poniendo los recreacionistas, y otros niños de preescolar y 1° se unen a él [...], los niños saltan y Sonajero da vueltas en el piso. Antes de que Pepito baile dice: ¿pero no van a hacer la tarea?, y Cuecui responde: yo hice sumas, Pepito luego comienza a bailar. Yonsina de 4° dice: estoy aprendiendo a bailar apenas [...], luego baila y le ayuda a bailar a Sonajero. Además, algunos niños de preescolar tocan el escritorio con colores al ritmo de la música y Sonajero luego lo hace con las manos. [...] La docente dice: eso le van dando como ganas a uno, refiriéndose a la música que está sonando. (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019)

En el anterior pasaje observamos varios elementos importantes, el primero de ellos es esa urgencia por moverse que les genera la música, de explorar sus movimientos corporales, además, notamos como los niños se van uniendo uno a uno a este impulso corporal, incluso dejando a un lado aquello que estaban realizando, así una niña trate de advertirlo, pues ella misma, luego de hacer el cuestionamiento, no se resiste y comienza a bailar. También en torno al movimiento, vemos como los niños comienzan a llevar el ritmo de la música haciendo gestos con otros objetos, imitando instrumentos musicales, y finalmente, es muy representativo lo que la docente dice, ya que expresa claramente ese deseo de moverse que surge al escuchar música, de una manera muy intuitiva: “eso le van dando como ganas a uno”, dice ella.

La otra situación que ilustra este carácter colectivo e impulsivo del movimiento, es una en que la docente pide a los estudiantes escuchar canciones religiosas para preparar la misa:

Ponen *Alto escúchame*, algunos se la saben y la cantan, y otros la leen del computador, sin embargo, se nota pereza en sus expresiones. La docente dice: yo me la sé, pero como más seguidita. La investigadora la busca y la pone en otro ritmo más rápido, y así algunos niños la bailan. Cuando suena una guitarra eléctrica, Yagua de 1° mueve la cabeza al ritmo de la música y también Sonajero de preescolar, Estar de 3° mueve los pies y Don Julián de 5° también se mueve al ritmo de la canción [...]. Después de un rato los niños empiezan a perder la concentración, hablando con otros, bostezando [...]. Luego, se pone otra canción: *Alabaré*, esta canción es más rápida y casi todos cantan y aplauden, Star de 4° hace como si estuviera tocando guitarra o un instrumento de cuerda, Cristiano de preescolar baila al ritmo de la música, como si fuera un ritmo de música de género popular. También la profesora canta y aplaude. [...] Después, ponen otra canción: *Demos gracias al señor*, en ritmo de música de género popular, y Cristiano de preescolar hace como si tocara una guitarra o un instrumento de cuerda, y también baila [...]. (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019)

En lo anterior podemos darnos cuenta también como la música los incita al movimiento y al baile, y como ese movimiento va pasando de uno a otro, además, también surge algo importante, y es que pareciera que, si el ritmo de la canción es más rápido, más la disfrutaban, y esto quizás está ligado al movimiento, ya que, aquella que es más rápida, los incita más a dicho movimiento del

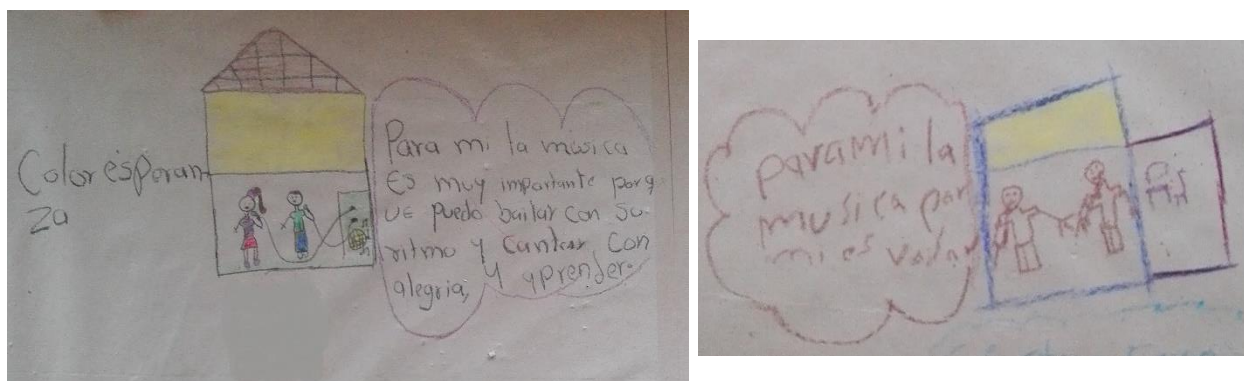
cuerpo y eso les gusta mucho. Esto nos lleva a pensar si la música les interesa más si les genera algún tipo de movimiento en el cuerpo, aunque comprendemos que esto también es cultural, pues quizás cualquier música podría generar movimiento: “El hecho de que la música provoque una respuesta física es relevante para su uso en la sociedad, aunque las respuestas que provoque estén delimitadas por convenciones culturales” (Merriam, 2001, p. 291). Sin embargo, al margen de ello, ese movimiento se vuelve importante para los niños relacionarse con la música: “Desde respuestas naturales hasta bailes coreografiados, los niños se mueven y bailan al ritmo de la música que escuchan. Se ven obligados a moverse ante la música; algunos incluso son ‘impulsados’ por esta<sup>94</sup>” (Campbell, 1998, p. 206). Incluso la docente dice: “Yo me la sé, pero como más seguidita”, aludiendo también a ese ritmo de la música, y a ese ritmo rápido que induce a moverse. Entre los movimientos también surgen aquellos donde los niños imitan los movimientos que se hacen al tocar los instrumentos musicales, y además los complementan quizás con gestos que ya han visto en otras partes.



Figura 60. Movimientos corporales y con objetos cuando suena la música de los recreacionistas

<sup>94</sup> Traducido de: “From natural responses to choreographed dances, children move and groove to the music they hear. They are compelled to move to music; some are even ‘propelled’ by it” (traducción propia).

Dicha relación entre la música y el movimiento que los niños expresan y establecen en sus acciones, se volvió aún más explícita cuando al preguntarles por lo que significaba la música para ellos, se refirieron directamente al baile o a algo que implicaba el movimiento. En diferentes apartados ya hemos mencionado el baile, pues surge mucho en sus respuestas en torno a lo musical, sin embargo, en este momento, empezamos a abordarlo como significado de la música. Es así entonces que surgen respuestas, en diferentes talleres y conversaciones, como las siguientes: “I: Don Juan ¿qué es la música para ti? Don Juan: profe la música para mí es que podemos bailar” (Don Juan, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿y qué es la música para ti Pepito? Pepito: el baile” (Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿y qué es la música para ti? Círculo: bailar. I: ¿bailar? ah bueno” (Círculo, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “para mi la música es muy importante porque puedo bailar con su ritmo y cantar con alegría, y aprender<sup>95</sup>” (Pájaro, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: para ti ¿qué es la música? Carlos: es un deporte para el cuerpo” (Carlos, comunicación personal, 21 de agosto de 2019).



1. ¿para ti que es la música? bailar,
2. ¿Que te gustaria aprender de la música? Cantar

Figura 61. Respuestas relativas a bailar sobre los sentidos de la música para los niños. Taller 2 y taller 8. Pájaro, Don Juan y Don Juan, respectivamente

<sup>95</sup> Se refiere a mí y alegría.

A su vez, cuando les preguntamos a los niños “¿cómo sería un mundo sin música?” también aparecen muchas referencias a la acción de bailar: “Aburrido no pobíamos bailar<sup>96</sup>” (Chaquira, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “no podemos bailar” (Tintín, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “sin la música no podría bailar reír gozar” (La Estrella, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “I: ¿cómo sería un mundo sin música? [...] si no existiera la música ¿qué no se podría hacer? Tili: no bailar. I: [...] ¿y qué más? Tili: [se ríe] ya” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y, además, al preguntarles por “¿cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?”, además de cantar, bailar fue una de las respuestas más recurrentes: “Cantando y bailando” (Bab Buny, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “la música la usó<sup>97</sup> para bailar y cantar y estar alegre” (Tintín, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “para bailar para cantar y para felicitar” (Star, comunicación personal, 4 de junio de 2019). El baile entonces es una expresión del movimiento con la que los niños significan la música, así lo expresa Campbell (1998):

Para muchos niños, la música y el movimiento son inseparables. Además de su constante participación kinestésica como cantantes, intérpretes y oyentes, algunos reconocieron su atracción por la música por ‘bailar’; George, Carrie, Ramona, Manuel, Lateesha, and Anna habían hablado con entusiasmo de la función de la música en la incitación a la danza<sup>98</sup>. (pp. 176-177)

Incluso precisamente les gusta el baile porque pueden moverse, lo cual es bastante significativo, pues su gusto tiene que ver con el movimiento: “I: ¿te gusta bailar o no? ¿por qué? La Estrella: sí me gusta bailar porque es divertido porque nos movemos cantamos bailamos y gritamos” (La Estrella, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Dicha vinculación de la música y el baile también está hablando de su familia, de su comunidad y de su escuela, es decir de su contexto, pues cuando hablan del baile se refieren mucho a su familia, a los lugares de su vereda y a la docente -como hemos mostrado en otros apartados-, su familia les enseña a bailar, les inculca el gusto por el baile, además en las fiestas, el baile es protagonista y casi que a partir de este, se

<sup>96</sup> Se refiere a aburrido, podríamos y bailar.

<sup>97</sup> Se refiere a uso

<sup>98</sup> Traducido de: “To many children, music and movement are inseparable. Besides their consistent kinesthetic involvement as singers, players, and listeners, some acknowledged their attraction to music for ‘dancing to’; George, Carrie, Ramona, Manuel, Lateesha, and Anna had spoken enthusiastically of music's function in inciting dance” (traducción propia).



convoca la reunión; en los lugares de sus veredas, ellos ven bailar, e incluso bailan; y a su docente le gusta mucho bailar, y en algunos momentos realiza actividades de baile con los niños y expresa dicho placer:

Esta afinidad por moverse alía a los niños a culturas donde la música y la danza no pueden separarse, donde la danza no puede descartarse como un ‘otro’ ornamental o una extensión extramusical, como en el jùjú Nigeriano (Waterman, 1991) o la música y la danza de los Jemeres y cortes reales Tailandesas (Sam y Campbell, 1992)<sup>99</sup>. (Campbell, 1998, p. 189)

• ¿Escuchan música en un día normal? Si por que  
todo los días escucho musica

• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento?  
cuando estoy descan  
sundo

• ¿En qué lugares les gusta escuchar música?  
en mi casa

• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música)  
internet en todo televisor

• ¿Con quién escuchan música?  
con mi familia

• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante?  
No tengo nada de eso

• ¿Has tenido algún sueño con música? Si X  
muchas

• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?  
no hay a dormir en mi

• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?  
para bailar para cantar  
y para felicitat

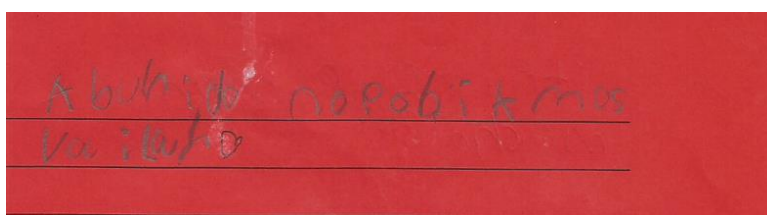


Figura 62. ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? y ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 7 y taller 3. Star y Chaqira, respectivamente

Fueron tan recurrentes las respuestas que vinculaban la música al baile, que uno de los talleres fue diseñado en torno a este, teniendo en cuenta dicha relación que los niños configuraron. Al preguntarles por este taller, en general, los niños dijeron que lo disfrutaron, incluso lo alcanzaron a describir detalladamente: “I: cuéntame ¿tú que hiciste en este dibujo? ¿en el del baile? Estar: profe yo quise representar el baile [...], me gustó mucho hacer el baile del trapo” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿qué hiciste? Bab Buny: profe lo que usted nos

<sup>99</sup> Traducido de: “This affinity to move allies children to cultures where music and dance cannot be separated, where dance cannot be dismissed as an ornamental ‘other’ or extramusical extension, as in Nigerian juju (Waterman, 1991) or the music and dance of the Khmer and Thai royal courts (Sam and Campbell, 1992)” (traducción propia).

colocó a hacer de... de que nos gustó de... las bombas, de las cintas y el trapito. I: [...] ¿qué fue lo que más te gusto? Bab Buny: todo” (Bab Buny, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿qué fue lo que dibujaste acá? Yair Ochoa: profe cuando yo estaba bailando. I: [...] ¿cómo te pareció ese día? Yair Ochoa: bueno” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿que estábamos haciendo con unas tiras o qué? ¿te gustó mucho eso? [afirma con la cabeza] ¿por qué? Tintín: porque era muy divertido” (Tintín, comunicación personal, 12 de agosto de 2019);

I: cuéntame qué dibujaste acá. Don Juan: ahí dibuje cuando estábamos haciendo así con los cosos, con esas telas y cuando estábamos bailando [...]. I: ¿tú cómo te sentiste en ese taller? Don Juan: muy bien. I: [...] ¿por qué? Don Juan: porque estuvimos bailando. I: [...] ¿y a ti te gusta bailar? [afirma con la cabeza] ¿Sí? ¿qué sientes cuando bailas? Don Juan: alegría. (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

A continuación, mostraremos algunas fotos del taller y, además, creaciones que lo acompañaron:



Figura 63. Representar la música que suena. Baile con cintas de papel crepé y tela transparente. Taller 4



Figura 64. Taller de baile. Taller 4. Yolu, Carlos y Ozuna, respectivamente

Esta relación que los niños establecen entre la música y el baile y desde donde significan la música, también se corresponde con sus gustos, pues en ocasiones la música que les gusta tiene que ver con aquella que les permite bailar: “Quizás uno de los propósitos principales de sus canciones y piezas instrumentales se centra en su deseo (si no necesidad) de moverse<sup>100</sup>” (Campbell, 1998, p. 189). Como se muestra en los siguientes ejemplos: “I: ¿por qué te gustan esas músicas? Don Juan: porque a mí me gusta bailar, entonces eso ahí bailo, entonces me gusta” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y qué está escuchando ahí? [...]. Ozuna: música. I: ¿qué música? Ozuna: reguetón. I: ¿por qué te gusta el reguetón? Don Plumero: pa<sup>101</sup> bailar” (Ozuna y Don Plumero, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿y por qué te gusta *Calma*? Don Juan: porque esa sí la bailo” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

A su vez, además de las definiciones de bailar que ya hemos expuesto en otros apartados vinculándose con las emociones o con *La música como actividad*, también surgen significados vinculados al movimiento. En primer lugar, aparecen definiciones donde el baile se explica desde los mismos movimientos del cuerpo, mostrando cómo este se implica directamente: “I: ¿y qué es para ti bailar? Lini: es cuando uno hace así [hace el movimiento]. I: hace así, moviendo la cadera.

<sup>100</sup> Traducido de: “Perhaps one of the principal purposes of their songs and instrumental pieces centers on their desire (if not need) to move” (traducción propia).

<sup>101</sup> Se refiere a para.

Lini: y moviendo la cintura” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019). En segundo lugar, surgen significados relacionados con el ejercicio o el deporte, lo cual está vinculado claramente con el movimiento y el cuerpo: “I: ¿y qué es para ti bailar? Carlos: es un ejercicio” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿qué es para ti bailar? Carlos: el baile es un deporte que a cualquiera le puede gustar” (Carlos, comunicación personal, 28 de mayo de 2019); “I: ¿qué es para ti bailar? Bab Buny: es un deporte para todos” (Bab Buny, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Y, además, aparece otro significado desde un calificativo, y dicho adjetivo, se podría relacionar con el cuerpo y el movimiento, ya que es usado cotidianamente para describir ciertas cualidades del cuerpo: “I: ¿qué es para ti bailar? Don Juan: sabor [...]. I: ¿te gusta bailar o no? ¿Por qué? Don Juan: sí porque nos da sabor” (Don Juan, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Es importante añadir que, además de expresarse con sentimientos agradables hacia el baile en *La música desde su vinculación emocional*, también expresan que es divertido para ellos bailar, lo cual vuelve a mostrar esa relación tan estrecha entre la música y la invitación al cuerpo a moverse: “I: ¿qué es para ti bailar? Don Plumero: para mí bailar es muy divertido” (Don Plumero, comunicación personal, 28 de mayo de 2019); “I: ¿qué es para ti bailar? Tintín: alegría divertidad<sup>102</sup>” (Tintín, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

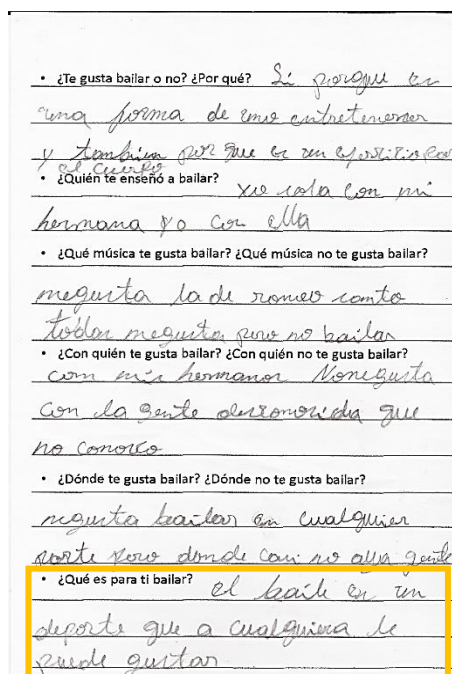


Figura 65. ¿Qué es para ti bailar? Carlos y Lini, respectivamente

<sup>102</sup> Se refiere a divertido.

Al mismo tiempo, pudimos observar que algunos niños argumentan que no les gusta bailar o no saben hacerlo, porque no tienen las habilidades corporales para realizarlo, volviendo así a expresar esta relación con el cuerpo: “I: ¿y a ti te gusta bailar? [niega con la cabeza] ¿no? ¿por qué no te gusta? Chaquira: porque [...] de pronto yo me caigo” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y tú por qué dices que no sabes bailar? [...]. Pepito: porque no me dan los pies” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Finalmente, a través de este recorrido hemos visto la relación que los niños configuran entre la música y el cuerpo, y vemos como desde este también se dota de sentido a lo musical, además, observamos como el movimiento se convierte en una manera de responder a la música y de experimentarla, significándola al mismo tiempo. Por ello Campbell (1998) afirma que el movimiento es una de las formas de participación de los niños en la música:

De manera interesante, las respuestas físicas de los niños a la música en vivo o grabada pueden ser un tipo de participación musical que es ampliamente disfrutada pero rara vez vista por los propios músicos como musicar. Sin embargo, la naturaleza visceral de la música no puede ser ignorada, y el movimiento puede ser uno de los principales medios de participación de los niños en ella<sup>103</sup>. (p. 145)

#### ***4.2.7. La música y la relación con lo visual***

*“I: ¿qué dibujaste acá? Don Julián: un señor viendo televisor. I: ¿y qué estaba viendo? Don Julián: mí... estaba viendo música” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).*

A continuación, analizaremos aquello que los niños mencionaron muchas veces, sobre esa relación que establecen entre la música y lo visual. En primer lugar, la construcción de esta categoría tiene mucho que ver con el papel de los medios de comunicación, específicamente con los medios de comunicación audiovisuales. Si bien en otro apartado ya hablamos de los medios usados por los

---

<sup>103</sup> Traducido de: “In interesting ways, children's physical responses to live or recorded music may be a type of musical involvement that is widely enjoyed but rarely viewed as musicing by musicians themselves. Yet the visceral nature of music cannot be ignored, and movement may be one of children's main means of participation in it” (traducción propia).

niños, el cual sería importante retomar para comprender el contexto que guía este significado que los niños dan a la música<sup>104</sup>, es importante recordar algunos elementos para lo que aquí nos atañe.

En este sentido, generalmente cuando escuchan música lo hacen a través de medios audiovisuales, uno de los medios más mencionados es YouTube, donde buscan lo que quieren reproducir, pero, además, de escuchar, también ven los videos que acompañan esta música; es decir, cuando buscan música, escuchan y ven. También los canales de televisión, las películas y el cine son otros medios que utilizan para escuchar música. Vemos entonces que estos medios, utilizados todo el tiempo por los niños para relacionarse con la música, que incluso son predominantes en el momento de acercarse a ella, proporcionan además de música, imágenes y videos que la acompañan, volviéndose imprescindibles, incluso, quizás el cine es la muestra más importante de este vínculo que se establece entre la música y la imagen, este vínculo que se convierte en necesario. Es por esto, que cuando los niños escuchan música también hay una clara relación con lo visual. Esto, lo visual, no se puede ver sólo como algo accesorio, sino que se convierte en parte fundamental de su relación con la música, y de los significados que le atribuyen, y es por esto, que en muchas ocasiones los niños perciben la música no sólo desde el sentido del oído, sino de otro, del sentido de la vista.

La mayoría de las respuestas a la pregunta por cuáles son los medios donde escuchan música, es a través de medios audiovisuales, respondiendo esto tanto de manera escrita, como hablada, y de forma individual y colectiva, por ejemplo, cuando les preguntamos dónde se aprenden las canciones, responden así: “I: ¿cómo se aprendieron esas canciones? Don Julián: con el celular, Ozuna: por el computador, Niño: por el televisor, Chaquira: porque yo vi en YouTube” (Don Julián, Ozuna, Niño y Chaquira, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “es que yo conocí a Jesús Adrián Romero porque lo escuché mucho en YouTube” (Yolu, comunicación personal, 26 de abril de 2019). A su vez, las películas se convierten en fuentes musicales, y en las formas de las cuales se sirven para establecer sus gustos musicales, como se puede ver en los siguientes fragmentos: “I: ¿Pepito a usted por qué le gustaron las canciones que cantó Yolu? [refiriéndonos a las canciones de Jesús Adrián Romero]. Pepito: porque son de Jesús y yo tenía una película de eso” (Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: ¿cuántas canciones creen que

---

<sup>104</sup> Ver *Medios de comunicación*, p. 113.

ustedes se saben? [...]. Pepito: muchas películas que son miles” (Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Este vínculo entre lo visual y lo musical se convierte entonces en algo inevitable, observándolo por ejemplo en dos momentos. El primero de ellos se da en el ejercicio colectivo de paisaje sonoro mientras unos niños lo están describiendo: “Grupo 5<sup>105</sup>: un pájaro, [...] el río, esos muñecos los encontramos allá en el televisor. I: ¿eso era sonido o música? Grupo 5: la película” (Grupo 5, comunicación personal, 4 de junio de 2019), y el segundo, cuando una niña se refiere a que escucha las canciones en el celular, diciendo luego esto: “Como yo tenga mala vista, me lo pongo de teléfono, y ahí se puede escuchar la música [...] Mickie mouse [...] me encanta [Pepito canta]” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). En el primer fragmento podemos entonces darnos cuenta de que no responden si es música o sonido, sino que la respuesta la conciben sin separar lo musical de la imagen, hablándonos entonces de una película, y en el segundo, nos explican implícitamente de que cómo no ve bien, no puede ver los videos, y sólo los puede escuchar, es decir, aunque busca la forma de poder escuchar lo que quiere, parece que no pudiera tener la experiencia completa de “escuchar música”, que sería ver y escuchar.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Escuchan música en un día normal? <i>si</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Escuchan música en un día normal? <i>si</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Escuchan música en un día normal? <i>si</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento? <i>regaton</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento? <i>23:30 (cd)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento? <i>rap</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué lugares les gusta escuchar música? <i>en la casa</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué lugares les gusta escuchar música? <i>en mi casa</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué lugares les gusta escuchar música? <i>en mi casa</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música) <i>en youtube y en internet</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música) <i>en youtube</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música) <i>en el televisor</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con quién escuchan música? <i>solo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con quién escuchan música? <i>sola</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con quién escuchan música? <i>con mi mamá</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante? <i>no</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante? <i>si</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante? <i>si, cds</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Has tenido algún sueño con música? <i>no</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Has tenido algún sueño con música? <i>si</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Has tenido algún sueño con música? <i>si, con rap</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música? <i>no</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música? <i>si + feliz to</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música? <i>si, con rap</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? <i>la música la uso para bailar y cantar y estar alegre</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? <i>mi table</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? <i>en el bodega, bailando, comiendo, en la casa, en la escuela.</i></li> </ul>

Figura 66. ¿A través de qué medios escuchan música? Taller 7. Tintín, Chaquira y Estar, respectivamente

Esta relación de la infancia con lo audiovisual es explicada a continuación:

<sup>105</sup> Este grupo formado para el taller 7, estuvo conformado por: James, Flor, Bab Buny y Don Plumero.

Los audiovisuales hoy forman parte de la vida cotidiana de la infancia y, en este entorno vivo, música y ‘media’ forman un binomio inseparable. El cine y la televisión tienen una producción industrial, dirigida a un público desconocido, separado por franjas de edad y muy amplio, pero siempre se reciben de forma individual y privada (Benjamín, 1983: 7-8). Es así, de forma individual y privada, cómo sus músicas desarrollan significados y sentidos con los que los niños interaccionan y comprenden el mundo que les rodea. (Porta y Herrera, 2017, p. 84)

De esta manera, la relación de la música con lo visual se vuelve también explícita en las palabras de los niños, advirtiéndose afirmaciones como las siguientes: al preguntarle a un niño por la creación que realizó en el taller 6 dice: “I: ¿qué dibujaste acá? Don Julián: un señor viendo televisor. I: ¿y qué estaba viendo? Don Julián: mú... estaba viendo música” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). También surgen este tipo de expresiones ante la pregunta sobre “¿cómo sería un mundo sin música?”: “No podemos ver música en el computador o Tablet o celular” (Don Juan, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “no podemos ver música en YouTube” (Tintín, comunicación personal, 30 de abril de 2019). Este vínculo se vuelve entonces literal, ellos hablan de “ver música”, es decir, que según esta expresión la música también se puede ver. Esto también lo podemos evidenciar cuando los niños están realizando el ejercicio de paisaje sonoro, donde les pedimos dibujar todos los sonidos y la música que encontraran en la escuela, en este sentido, al realizarle la pregunta a un niño por lo que escucha, su respuesta se refiere a la vista: “I: ¿qué están escuchando por acá? Yair Ochoa: estábamos viendo un pájaro” (Yair Ochoa, comunicación personal, 4 de junio de 2019), además, las descripciones de los sonidos también se refieren a lo visual: “I: ¿qué más han escuchado? [...]. Yonsina: los árboles moverse” (Yonsina, comunicación personal, 4 de junio de 2019). Cuando hablan de los paisajes sonoros, se refieren a lo que vieron, así quizás el sonido haya surgido primero. Además, podemos evidenciar que a pesar de decir a los niños que dibujaran los sonidos, todos realizaron los elementos concretos que veían y que producían sonido, y ninguno realizó otro dibujo donde expresara alguna relación diferente con el sonido; en esta parte observamos, también, que no sólo por los medios de comunicación audiovisuales se establece esta relación, sino que también tiene que ver con la predominancia que existe para experimentar el mundo a través del sentido de la vista.



Esta relación entre lo musical y lo visual tampoco es gratuita entre los niños, pues está relacionada directamente con el momento histórico en el que transitan y con su contexto, pues quizás en otro tiempo, concebir la música desde su relación con lo visual, no sería ni siquiera posible, sin embargo, este momento de la historia lo permite. Además, en sus adultos cercanos también ven cómo, por ejemplo, ellos escuchan música a través de los videos; así ocurre con la docente cuando quiere buscar canciones para una presentación cultural con todos los niños a su alrededor: “Busquemos aquí, a ver que nos sale aquí en internet [la docente busca en YouTube]” (docente, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Por todo lo anterior Campbell (1998) afirma:

Gran parte de la música que los niños escuchan deriva de la televisión y el video, de modo que rara vez escuchan música en abstracto. Los niños bien podrían ser la última generación de visualización no lineal, [...], las imágenes llamativas y los colores brillantes atraen y brindan experiencias que pueden ser mucho más visuales que auditivas<sup>106</sup>. (pp. 189-190)

Dicha relación entre la música y lo visual, se empieza a volver fundamental, porque comienza a trascender ciertas fronteras, y en algunos casos, incluso sus gustos son determinados más por la imagen de los videos, que por la misma música, lo cual tiene que ver también por ese contacto permanente con este tipo de medios audiovisuales para escuchar música; Don Julián por ejemplo dice que no le gusta una canción por su video: “No me gusta porque eso es, ¿cómo yo le digo?, eso es, no me gusta porque yo no, yo no conozco ni una de las partes donde ellos cantan [...] por eso no me gusta” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y La Estrella por el contrario, manifiesta que le gusta una canción por las imágenes que ve en el video: “Hizo esa canción en partes muy bonitas, como en el mar, así en la arena y todo eso” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Además, sucede entre los niños que esto visual se vuelve tan importante que, por ejemplo, en un taller donde les pedimos dibujar una canción mientras la escuchaban, algunos no se remiten sólo a la letra o a la música que está sonando, sino que dibujan otros personajes que aparecen en la película de la cual hace parte esta canción, sin que estén en la letra de la canción. Nos referimos aquí a la canción *Libre soy* de Disney, y al personaje que dibujan que es Olaf, un muñeco de nieve; lo cual deja ver esta influencia de lo visual en su percepción de lo musical.

---

<sup>106</sup> Traducido de: “Much of the music children hear derives from TV and video, such that they rarely listen to music in the abstract. Children may well be the ultimate nonlinear viewing generation, [...] flashy images, and bright colors appeals and provides experiences that may be far more visual than aural” (traducción propia).

Incluso podría pensarse que mientras se escucha la canción, están imaginando la película, más que escuchando la canción propiamente.

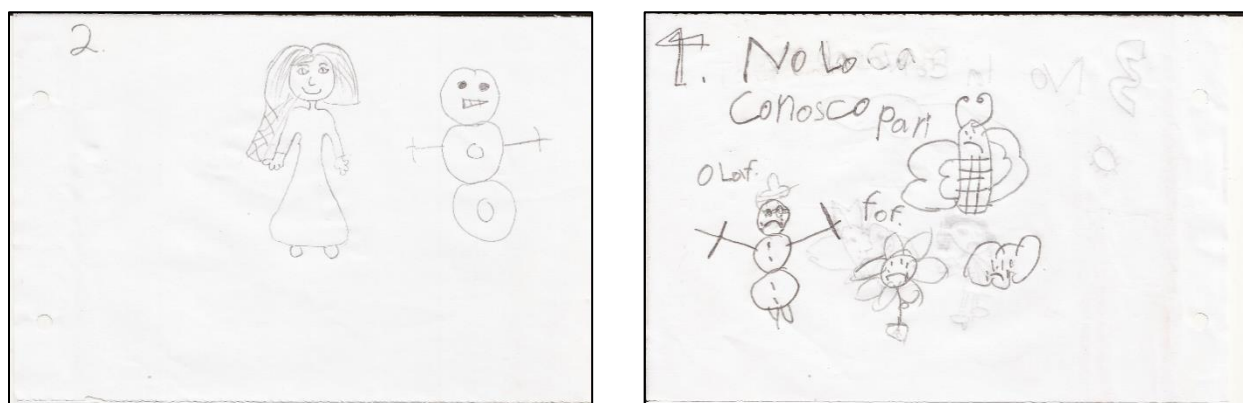


Figura 67. Olaf. Taller 3. Pájaro y Pepito, respectivamente

A su vez, dichos gustos musicales, no sólo se producen por la imagen de los videos, sino por cómo lucen los cantantes, por ejemplo, notándose de nuevo esa relación de la música con lo visual. Así lo expresan los niños:

Yonsina: porque a mí me gustan las canciones de Ozuna. I: pero ¿qué le gusta de Ozuna?

Don Juan: el pelo crespito [y se ríe]. Yonsina: el vestido [...]. Niño: porque canta bien.

Don Juan: por eso, pero también... Star: cantar y muy bien vestir. [...]. [Don Juan también dice algo de una chaqueta]. (Yonsina, Don Juan, Niño y Star, comunicación personal, 26 de abril de 2019)

Esta relación que los niños establecen, además tiene que ver con las estrategias de los medios de comunicación, pues estos también trabajan en la imagen del cantante para transmitir algo a quien lo escucha y lo ve. Refiriéndose al vestuario Eco (1976, como se citó en Aldana, 2016) apunta: “El lenguaje del vestido, como el lenguaje verbal, no sirve solo para transmitir determinados significados mediante determinados significantes. Sirve también para identificar, según los significados transmitidos y las formas significantes que se hayan elegido para transmitirlos, posiciones ideológicas” (p. 38).

Al mismo tiempo, sucede que cuando les pedimos a los niños imaginar un personaje de la música, para luego plasmarlo en un títere de dedo, no hubo dudas en cómo hacerlo, lo cual también muestra cómo los niños relacionan fácilmente la música con lo visual. Incluso argumentan que el personaje

que imaginaron era igual al que realizaron físicamente: ante la pregunta “¿Cómo era el personaje que imaginaste cuando cerramos los ojos?”, responden: “Era igual que el que está en la foto, pero yo me lo imaginé en la mente” (Carlos, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “me lo imaginé igual como lo hice” (Tintín, comunicación personal, 26 de agosto de 2019).



Figura 68. Personajes de la música. Taller 8

Este vínculo que los niños establecen entre lo musical y lo visual, se sigue notando todavía en otros aspectos. En primer lugar, lo observamos en aquello que los niños refieren con respecto al aprendizaje de la música, tanto en torno a lo que quisieran aprender, como en lo que aprenden. Esto lo podemos ver en la conversación que un niño establece con otro, en un juego de roles que se dio entre los niños, donde imitaban a la investigadora: “Bab Buny: ¿qué aprendió de la música? Yolu: [...] a hacer videos” (Bab Buny y Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), y, además, uno de los niños quisiera que en el próximo taller de los que se realizaron en la investigación en torno a la música, se hiciera un video de música: “Profe, un video de música de YouTube” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). En estas dos citas se muestra cómo vinculan la música a los videos, y no sólo esto, sino que se nota el interés que hay en aprender aquello donde se relacionan estos dos, dándole sentido a la música desde lo visual.

Por otra parte, las imágenes y los videos también les sirven para conocer otros elementos de la música, lo cual ya ha sido abordado en otro apartado cuando hablamos del internet<sup>107</sup>, sin embargo, se recordará un poco relacionándolo con lo que aquí nos interesa. En este sentido entonces, algunas veces los instrumentos musicales los conocen sólo por medios audiovisuales, y también los movimientos de los bailes. Además, una de las niñas dice que conoció las figuras musicales al buscar la palabra música en internet, lo cual también da cuenta de esas maneras que tienen los medios para representar la música a través de las imágenes. Este punto es relevante ya que, aunque podrían aparecer textos para definir la música, en general los niños se acercan más a aquello que es visual, quizás porque no tienen tanto acceso al código escrito, pero, además, por la cultura visual en la que nos movemos en este tiempo.

Para concluir, a partir de todo lo mencionado, podemos darnos cuenta de la manera tan predominante en que los niños se relacionan con la música a través de lo visual, lo cual se vuelve relevante porque crea un nuevo significado de la música para los niños, aquel significado que vincula lo musical con lo visual.

#### **4.2.8. Evocaciones de la música**

*“Flaigos: el piano. I: ¿eso es el sonido que más te gusta? ¿cierto? ¿y por qué te gusta ese sonido? Flaigos: porque cuando uno lo toca es como si estuviera viendo las aves en persona”*

*(Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).*

*“Es verdad que si a los niños los dejasen solos con sus juegos, sin forzarlos, harían maravillas.*

*Usted vio cómo empiezan a dibujar y a pintar; después los obligan a dibujar la manzana y el ranchito con el árbol y se acabó el pibe.*

*Con la escritura es exactamente igual. Las primeras cosas que cuenta un niño o que le gusta que le cuenten, son pura poesía; el niño vive un mundo de metáforas, de aceptaciones, de permeabilidad”. (Cortázar, como se citó en González Bermejo, 1978, p. 17)*

Las evocaciones en la música les permiten a los niños imaginar, recordar y recrear experiencias a través de lo simbólico. En primer lugar, nos dedicaremos a explorar aquellas formas del lenguaje que los niños usan para significar la música (algunas expresiones ya han sido utilizadas en otras

---

<sup>107</sup> Ver pp. 113-115.

categorías, y por eso no las repetiremos en esta, pero también indican la forma recurrente en que las usan los niños), ya que, por una parte, son usadas frecuentemente por los niños, lo cual genera resonancia en nuestros oídos e inquietudes por estas maneras de nombrar, y por otra parte, nos hacen comprender aquello que han dicho varios, sobre que no podemos desligar lo que se quiere decir de cómo se dice, el fondo y la forma están íntimamente ligados. Así lo expresa Matisse (como se citó en Geertz, 1994):

‘La propuesta de un pintor’, escribió Matisse, a quién difícilmente se puede acusar de subestimar la forma, ‘no debe considerarse aparte de sus medios pictóricos, y estos medios pictóricos deben ser tanto más completos (no digo complicados) cuanto más profundo es su pensamiento. Soy incapaz de hacer distinción entre el sentimiento que tengo de la vida y mi manera de expresarlo’. (p. 119)

Esta conjunción del fondo y la forma es algo que nos viene del arte, y aquella comunión dentro del lenguaje nos viene de la literatura, especialmente de la poesía; esta estrecha relación, donde muchos escritores consideran que no se dice así porque sea más bonito o más sutil -o cualquier adjetivo estético que se quiera considerar-, sino porque no se podía decir de otra forma:

Otro tanto debe decirse de las formas mismas, tampoco ellas están entregadas a la mera casualidad. No toda forma es capaz de ser expresión y representación de dichos intereses, de recibirlos en sí y de reproducirlos, sino que un contenido concreto determina también la forma adecuada a él. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 7)

Y al ser la música otra forma del arte, un arte que como hemos dicho en otras categorías se ha considerado como abstracto, orgánico, no tan concreto, intangible, etc., comparte gran parte de estas formas de ser nombrado a través de un lenguaje que sea compatible con lo que significa, y esto se muestra también en las metáforas e imágenes que los niños usan para describirlo, lo cual tiene mucho sentido y cobra gran importancia para nuestro análisis; ese sentir o pensar que tienen acerca de la música pueden expresarlo a través de un lenguaje metafórico, porque si se hace de otra manera, se pierde también lo que se quiere decir. Debemos advertir que quizás algunos enunciados se pueden mezclar con otras categorías ya expuestas, sin embargo, para ésta, seleccionamos definiciones por el valor de sus imágenes poéticas, es decir, por su lenguaje.

En este sentido, surgen entre los niños metáforas y asociaciones para hablar sobre la música, tanto de la música en sí como de elementos relacionados con ella, como las siguientes, sobre la música, los niños afirman: “Pepito: la música para mí es una cosa bonita<sup>108</sup>, *como una gallina bailarina* [lo dice con voz aguda]. I: [...] ¿y cómo es una gallina bailarina? [Pepito muestra cómo es, haciendo gestos de gallina]” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿a ti te gusta la música? Estar: sí. I: ¿por qué? Estar: no sé. I: ¿qué te hace sentir la música? Estar: felicidad. I: [...] ¿y cómo se siente esa felicidad? Estar: *como si estuviera en el cielo*” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: entonces la música es muy importante para ti ¿cierto? Don Julián: sí. I: ¿por qué? Don Julián: porque es *la música yo la considero como un regalo*” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Y al hablar de los instrumentos musicales comentan: “Flaigos: el piano. I: ¿eso es el sonido que más te gusta? ¿cierto? ¿y por qué te gusta ese sonido? Flaigos: porque *cuando uno lo toca es como si estuviera viendo las aves en persona*” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y luego continúa: “I: ¿y por qué piensas que ves las aves en persona? Flaigos: porque cuando uno lo toca eso se empieza como si las aves estuvieran cantando alrededor [...], como si uno estuviera libre” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Otro niño hablando del palo de agua dice: “Y porque suenan así, *el sonido como de la naturaleza* [...] *cuando está lloviendo* [mientras habla del instrumento, Yolu suena el palo de agua]” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Otro niño refiriéndose a otro instrumento dice: “Chuky: a mí me gusta más esta. I: ¿sí? ¿por qué? Chuky: porque hace un sonido [alguien está tocando el cotidiáfono de clavos con canicas]. I: [...] ¿y cómo es ese sonido? Chuky: mmm *como unas piedras que caen*” (Chuky, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y con respecto a este mismo instrumento otra niña afirma: “Tili: sí, es que me suena esto bueno [...], que suena [...], *que suena el río, el mar* [...]. I: ¿y a ti te gusta la música? Tili: sí. I: ¿sí? ¿por qué? Tili: y el agua” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).<sup>109</sup>

En las anteriores definiciones, vemos entonces metáforas y asociaciones para hablar sobre la música y los sonidos de los instrumentos musicales, ya que por aquello anterior ser un poco intangible, permite que se exploren formas del lenguaje diferentes a las explicaciones más

---

<sup>108</sup> Esta primera parte de la cita ya fue usada en *La dificultad de definir la música*, sin embargo, la volvimos a escribir para tener el contexto de la metáfora. Ver p. 127.

<sup>109</sup> La cursiva en todo el párrafo es nuestra.

racionales, se explora a través de expresiones que descolocan al sujeto, y lo llevan a otro lugar más cerca de su imaginación, permitiéndolo entrar en un mundo más lleno de posibilidades. Podemos entonces observar en primer lugar, el uso de la palabra “como” en varias de las frases, mostrando esas relaciones que los niños hacen entre una cosa y otra, esa presencia de las analogías. Cortázar (1994), en su texto *Para una poética*, nos habla de esa manera como ingresa el lenguaje analógico en el hombre:

Refrendando la tendencia humana a la concepción analógica del mundo y el ingreso (poético o no) de las analogías en las formas del lenguaje. Esa urgencia de aprehensión por analogía, de vinculación pre-científica, naciendo en el hombre desde sus primeras operaciones sensibles e intelectuales, es la que lleva a sospechar una fuerza, una dirección de su ser hacia la concepción simpática, mucho más importante y trascendente de lo que todo racionalismo quiere admitir. (pp. 267.268)

En segundo lugar, nos damos cuenta que hay algunas imágenes que se pueden llegar a comprender un poco más, incluso porque algunos niños intentan explicarlas -entendiendo que la explicación se desliga de la fuerza de la metáfora en sí, de la fuerza con la cual llega y mueve la lógica del pensamiento-, sin embargo, otras es más difícil entenderlas y consideramos que sólo es posible verlas, como cuando algo diferente a lo que hacemos en nuestra cotidianidad irrumpe, y nos invita a contemplarlo. Y, además, pareciera que a los niños no les importa mucho si se puede entender desde el pensamiento racional o no, sino expresar aquello que sienten, lo cual denota una posición que toman los niños. De esta manera, podemos observar que una de las metáforas explicadas por uno de los niños, muestra como el ejecutar un instrumento significa ver las aves en persona, lo cual no puede sino llevarnos a esos momentos nuestros, porque también eso hacen las metáforas, comunicar un sentimiento de alguien -propio-, pero al mismo tiempo trasladar al otro a ese espacio-tiempo, y hacerlo sentir; dicha metáfora es explicada luego, remitiendo ese sentimiento a sentirse libre, lo cual tampoco deja de causar asombro, pues expresa cómo una acción de ejecutar un instrumento y escuchar un sonido, lo puede llevar a estados más sublimes de libertad, generándose entonces una relación entre música y libertad. A su vez, otro niño compara el sentimiento que tiene con la música, el de la felicidad, con estar en el cielo, aludiendo luego que a él le gustaría estar en el cielo, implícitamente, observamos los valores que él da a este concepto -el cielo-. Y otro afirma que la música es como un regalo, lo cual nos lleva a pensar en algo que le fue dado y lo agradece.

También, otro de los niños compara el sonido de un instrumento con unos elementos que quizás ha escuchado “unas piedras que caen”, o quizás es capaz de imaginar el sonido de estas y compararlo con el que tiene a la mano, dicha imagen nos hace trasladar ya no sólo desde la vista, sino que nos permite evocar un sonido particular. A su vez, sobre el mismo sonido, otra niña lo asocia con el río y el mar, lo cual hace que se comparen estos sonidos entre sí -las piedras que caen, y el río y el mar-, y nos permitan sentir dos asociaciones diferentes para lo mismo; además es importante cómo esta niña al preguntársele luego por la música, habla de que también le gusta el agua, lo cual nos deja ver que ese gusto por lo musical, tiene también que ver porque lo asocia con algo que también le gusta, el agua, relacionando entonces así, la música y el agua, confirmándolo nuevamente: “Tili: pero me gusta esto [refiriéndose al cotidiáfono de clavos con canicas]. I: ¿te gusta mucho eso? ¿y por qué te gusta tanto? Tili: porque me gusta el agua” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). También, con respecto a los sonidos de los instrumentos musicales, un niño es más abarcador y traslada el sonido del palo de agua al de la naturaleza cuando llueve. Podemos observar en estas últimas tres asociaciones esa relación que hacen los niños de esta escuela con sonidos naturales, lo cual muestra ese vínculo que tienen con la naturaleza, que quizás está directamente relacionado con vivir y estudiar en un entorno rural. Y, por último, encontramos una metáfora que quizás es la que remite más a la imaginación, ya que nos descoloca totalmente: “la música como una gallina bailarina”, para esta no vemos grandes intenciones de explicar por parte de la niña, pues está hablando desde su sentir. En este sentido podemos comparar a los niños con el poeta y el primitivo de los que habla Cortázar (1994):

Se dice que el poeta es un ‘primitivo’ en cuanto está fuera de todo sistema conceptual petrificante, porque prefiere sentir a juzgar, porque entra en el mundo de las cosas mismas y no de los nombres que acaban borrando las cosas. (p. 270)

También hay formas del lenguaje que los niños usan en relación a la música, más corporales o emocionales, que también nos trasladan a otros lugares o momentos, como: “I: ¿y qué sientes cuando cantas? Tili: siento mi corazón que hace pum pum pum pum” (Tili, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y cómo sería el mundo sin música? [...]. Tili: yo me asusté porque la música se fue” (Tili, comunicación personal, 30 de abril de 2019). Y aquellas en donde entra en juego la sinestesia, que según la Real Academia Española (RAE) significa lo siguiente: “Imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido



diferente” (s.f., definición 2); así un niño afirma: “Porque la música es de color” (Niño, comunicación personal, 30 de abril de 2019), pudiendo sentir la música desde la vista, desde algo igualmente intangible como es el color. La sinestesia en la infancia es explicada de la siguiente manera, mostrando esa capacidad que tienen los niños de generar relaciones:

Hay una fantasía de los sentidos que nos recuerda lo que Vygotski llamó Sincretismo en la inventiva, cuando de una manera exploratoria y asociativa, tal como se observa en la infancia al experimentar con las artes, se ligan los sentidos, los unos a los otros en un todo, en una única acción. Gardner grafica este sincretismo refiriéndose a las combinaciones sensoriales con los distintos medios figurados que se realizan en la infancia. Llama la atención a que se da —quizás por primera y a veces por última, una transacción fácil y natural entre los distintos medios [...]. Comienza así una etapa de sinestesia, un periodo en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre los distintos sistemas sensoriales en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren imágenes poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (Baena, 2004, p. 187)

Las evocaciones que hacen los niños en torno a la música también vienen de esas posibilidades imaginativas que los niños comparten frecuentemente, de alguna manera la música les permite ingresar a otros mundos dentro de sí mismos, y jugar con ellos, y a su vez, los niños hacen uso de esta imaginación para hablar de la música. Es decir, es un camino de ida y vuelta, la música les permite ir dentro de su imaginación, y esta, al mismo tiempo, les permite hablar de la música.

De esta manera, la música les permite entonces imaginar, uno de los niños lo expresa de manera muy explícita: “I: ¿y por qué te gusta dormir con música? Pepito: porque me imagino cositas, y siempre cuando me la imagino en la mañana, me salen en la noche y yo duermo así” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). La música les permite entrar en otros estados de su ser, se vuelve evocadora de otras realidades. Es por ello que por medio de la escucha también los niños pueden recrear un mundo comprendido desde otros sentidos, así, un niño en el ejercicio de paisaje sonoro afirma que puede escuchar una flor: “I: ¿y [qué dibujaste en] este 8? Yagua: una flor. I: ¿una flor? ¿tú escuchaste una flor cuando cerraste los ojos? [...] ¿sí? ¿y cómo suena una flor? [Yagua hace un sonido]” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Lo importante

de esta afirmación es que puede escuchar la flor, decir que la escucha y luego reproducir el sonido, así quizás en la realidad no exista, esto no nos interesa, lo sustancial es que alcanza a recrearlo en su imaginación y compartirlo. También otra niña afirma que puede escuchar, cuando cierra los ojos, el árbol, el viento y el pasto: “I: ¿y cómo se escucha el árbol? Pájaro: con el viento se mueven las hojitas y el pasto<sup>110</sup>” (Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), esto lo podemos traducir en que para provocar que los árboles suenen se necesita el viento, como a la manera de un instrumento musical, que necesita que alguien lo ejecute. A su vez, desde la escucha otro niño nos cuenta lo siguiente, mientras realizamos el taller de paisaje sonoro: “Flaigos: profe usted sabía que algunas personas apenas con cerrar los ojos, pueden escuchar un sonido a kilómetros. I: no. Flaigos: sí. I: ¿y qué personas? Flaigos: yo soy uno de ellos” (Flaigos, comunicación personal, 4 de junio de 2019), y más adelante nos busca para contarnos que en ese momento está oyendo uno de los sonidos: “Flaigos: profe la estaba buscando, usted sabía que ahora mismo está pasando un avión por Brasil. I: ¿sí? ¿tú sabías? [le preguntamos a Tedi]. Tedi: mjm [Tedi afirma]” (Flaigos y Tedi, comunicación personal, 4 de junio de 2019). De esta manera, lleva su imaginación sonora a un nivel más profundo, permitiéndole incluso encarnar habilidades diferenciadas sintiendo sonidos a la distancia, hasta el punto de contarnos su experiencia de estar escuchando uno en ese momento, que incluso se amplía más, cuando otro niño, de manera muy natural, afirma que también lo está escuchando, llevando sus ensoñaciones a que otros niños también las sientan, estableciéndose como una especie de correspondencia y comunión entre ellos.

Su imaginación también les permite comunicar cómo sería un mundo sin música. Un niño, por ejemplo, cuenta que sin la música el mundo sería triste, y empezaría a llover, llevando su recreación mucho más allá:

I: ¿y qué hiciste acá? Cuecui: es un señor feliz porque había un mundo con música, y es un señor triste [...], y se ahogaron. I: ¿y se ahogaron? ¿por qué? Cuecui: porque el agua subió y subió. I: ¿y el agua por qué subió? Cuecui: ah porque llovió, porque no había música. (Cuecui, comunicación personal, 30 de abril de 2019)

Y otra, puede relatar una historia completa y repleta de símbolos:

---

<sup>110</sup> Esta cita ya fue usada en *Paisajes sonoros y musicales*, sin embargo, fue conveniente usarla de nuevo para tratar otro asunto. Ver p. 85.

I: ¿Tili cómo sería un mundo sin música? Tili: que las rayas se apoderan de la música, no quiere música [Tili se está refiriendo a su dibujo]. I: ¿cómo? ¿cómo? Tili: es que las rayas se apoderan de la música, pero los humanos no quieren música. I: ¿no quieren música? ¿por qué? Tili: porque los rayos se cayeron y nadie quería la música. I: ¡ay! ¿y por qué no la querían? Tili: porque el trueno cayó, la lluvia cayó, entonces se hundió el suelo, y no podían pasar por acá. (Tili, comunicación personal, 30 de abril de 2019)



Figura 69. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Tili

En las anteriores historias, podemos ver a través de imágenes casi visuales cómo sería el mundo sin música para algunos niños, asemejando la lluvia con la tristeza de que la música no existiera, incluso llegando a ahogarse las personas, por la falta de esta. Y la otra niña, habla de un elemento que se puede apoderar de la música -las rayas-, y también pareciera que, a falta de música, se generara un desastre, por lo cual los humanos prefieren que la música no existiera, quizás para prevenir tal destrucción; sin embargo, pensamos que intentar explicar las imágenes hace que pierdan su fuerza poética. A través de estas imágenes tan simbólicas, podemos comprender, en esa comprensión que quizás está fuera de la lógica racional, sino que toca fibras más sensibles, el significado tan trascendental que los niños confieren a la música. Y en este punto podríamos comparar su imaginación y su forma de nombrar, otra vez con el primitivo o el poeta, a la manera de Lévy-Brühl (1945, como se citó en Cortázar, 1994):

Allí donde nosotros sólo vemos relaciones simbólicas, ellos sienten una íntima participación. Ésta no puede traducirse en nuestro pensamiento, ni en nuestro lenguaje,

mucho más conceptual que el de los primitivos. El término que lo expresaría menos mal en esta ocasión sería ‘identidad de esencia momentánea’. (pp. 273-274)

Esta imaginación, además, se intenta plasmar en sus dibujos o creaciones plásticas, y al mismo tiempo en sus maneras de describirlas. Sucede por ejemplo que Pepito procura, en el taller 2, dibujar el sonido en sí con unas figuras musicales: “I: ¿y estos qué son? ¿qué es esto que dibujaste acá? Pepito: esa es la parte del sonido, o sea la cosa del sonido” (comunicación personal, 26 de abril de 2019); intentando quizás volver tangible lo intangible, deseando casi que pueda sonar a través del dibujo. Y también ocurre que, a través del personaje de la música materializado en un títere (taller 8), Lini puede plasmar su gusto por el piano, ese amor que tiene por ese instrumento, creando un personaje donde el piano es algo que puede usar como un vestido, es decir, es algo que puede volverse parte de sí: “Me encontré un piano y me lo puse, me vestí bien bonito, [...], lo usé, [...], y yo lo adoro muchísimo” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019), además, dicho personaje es tal como lo imaginó, queriendo a su vez conseguirlo o comprarlo, ya que quería hacer algo que pudiera sonar. Es decir, a través de la imaginación, Lini plasma en un personaje sus deseos con respecto a lo musical: “Sí me lo imaginé, yo dije me lo compraré o me lo conseguiré en un día o me conseguiré algo que suene, lo haré” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

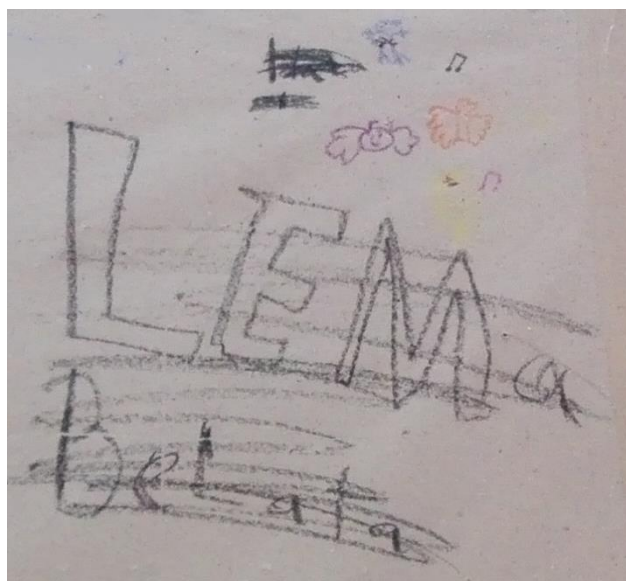


Figura 70. ¿Qué significa la música para tí? y personaje de la música. Taller 2 y taller 8. Pepito y Lini, respectivamente

Dichas fantasías también ocurren en los sueños que tienen los niños, como en el siguiente: “Pepito: dormir, no bailo, sólo cuando tengo un sueño así de baile [se ríe]. [...] I: ¿tienes sueños de baile? [...] ¿sí? Pepito: hasta de un hada bailarina [...]. I: ¿y cómo es esa hada bailarina? Pepito: baila feíto” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019), la imaginación musical es trasladada hacia esos personajes que ellos conciben. Y, además, un niño sueña que es un cantante determinado: “I: ¿y qué sueño con música? Yolu: la de Cojo Crazy. I: ¿qué sueñas con el Cojo Crazy? Yolu: pues que yo soy él y que...” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019), es decir, que los niños se pueden pensar a sí mismos como otros a través de su imaginación.

La fantasía y la imaginación están presentes todo el tiempo en los niños y nos van mostrando aquellos sentidos que ellos le atribuyen a la música, desde un lenguaje diferente, usando símbolos y metáforas para expresar su relación con ella, lo cual es coherente si pensamos tanto en la música como arte quizás abstracto, quizás intangible, y también si pensamos en esas formas en que los niños se relacionan con el mundo, formas sensitivas, corporales y emocionales. Baena (2004) nos ilustra estas maneras de nombrar y de experimentar de los niños:

El encuentro sensible en la fantasía de los sentidos puede permitírsele al niño y a la niña sin mediaciones conceptuales y representaciones simbólicas preconcebidas. La infancia posee la opción de acercarse a una vivencia abstracta del mundo, donde convierte el afuera, que llega en impresiones, en objetos consistentes para sí. (pp. 186-187)

Las últimas evocaciones musicales se refieren a actos quizás mucho más inconscientes, aunque Baena (2004) nos dice: “La imaginación toca con lo inconsciente, con aquellos impulsos impredecibles, mientras que la razón es la que acerca al ser a actividades más realistas, culturales y sociales” (p. 75). Dichos actos inconscientes también pueden ser pensados como relatos musicales de fondo, respuestas musicales a lo que está sucediendo, sin que los mismos niños quizás lo sepan, por lo menos conscientemente. En este sentido mientras a un niño le estamos preguntando qué canta, otro niño interviene así: “I: ¿te gusta cantar? [Yonsina afirma con la cabeza] ¿qué cantas? [Sonajero empieza a tararear o a cantar algo, luego dice: yo cantando, oye yo cantando, yo cantando; después sigue cantando haciendo una melodía aguda]. Yonsina: unas cosas ahí” (Yonsina y Sonajero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Esto resuena mucho, porque la pregunta que le hacemos a un niño, la responde otro niño desde la misma acción musical, sin

saber nosotros si lo está haciendo porque está escuchando conscientemente la conversación, o porque inconscientemente escuchó la palabra cantar y lo comenzó a realizar, desde esa permeabilidad que caracteriza a los niños. Por su parte, este niño, Sonajero, en muchas de las conversaciones está, y realiza todo el tiempo intervenciones musicales o habladas, convirtiéndose en un leitmotiv de las entrevistas. A su vez, esto también ocurre en una conversación con Carlos: “I: ¿para ti qué es la música [Carlos]? [...]. [Bab Buny empieza a cantar: cuando el DJ pone la música [Carlos se ríe] ella baila como nunca [...], ahora hace lo que quiere, cuando quiere, y si no quiere]” (Carlos y Bab Buny, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Esta intervención que hace Bab Buny la hace cantando un reguetón llamado *Otro trago* de Sech, lo curioso, es que la canción que empieza a cantar, comienza casi con la palabra música, como si de alguna manera, al escuchar la palabra música en la pregunta que le hicimos a Carlos, hubiera generado una resonancia en este niño, recordándole una canción y provocando que la cante. Dicho proceso inconsciente es explicado a continuación:

Ronaldo Milleco [...] se pregunta sobre los criterios que hacen que las canciones surjan en nuestro pensamiento y ocupen un espacio en el flujo de ideas. ‘¿De dónde viene el canto que se canta sin pensar, que viene a la mente, ya sea un refrán, un fragmento de una estrofa, una frase melódica repitiéndose insistentemente? ¿Cómo podemos, en un determinado tiempo-espacio pinzar de entre las miles de canciones ya escuchadas y archivadas en la memoria esta, exactamente esta?’ (Milleco, *E preciso cantar*, p. 82). Sugiere que hay dos formas de recuerdos que nos asoman a la canción. La primera es el ‘recuerdo exterior’ desencadenado por un estímulo musical externo, tanto un intervalo musical o la audición reciente de esa canción. La segunda es el ‘recuerdo interior’, desencadenada por la libre asociación a partir del propio flujo del pensamiento, musicante que se entromete en la cadena de significantes, como un lapso, una grieta aparentemente casual que señala un camino, explica al pensamiento algo acerca del sentimiento relacionado a determinada idea, palabra, frase, imagen o situación vivenciada momentáneamente. (Schapira et al., 2007, pp. 152-153)

Finalmente, quizás por el carácter intangible de la música, la evocación permite que nos relacionemos con los significados mismos de la música, a través de las imágenes. Aquello que es inefable o difícil de decir, puede ser comunicado, y en ello el lenguaje metafórico es fundamental,

pues permite comunicar lo que se nos desliza por los dedos, de una manera coherente con eso que se siente. Y es por ello que terminaremos este apartado, con esa percepción que algunos han tenido de que no sólo el lenguaje poético es metafórico, sino todo el lenguaje en sí: “harto se ha probado que la tendencia metafórica es lugar común del hombre, y no actitud privativa de la poesía [...]. En cierto modo el lenguaje íntegro es metafórico” (Cortázar, 1994, p. 267), y así también lo dice Sábato (2006):

Sobre la metáfora. La más importante de las alhajas literarias era, ya para Aristóteles, la metáfora. El primero en advertir esta equivocación fue Gianbattista Vico, quien afirmó que la poesía y el lenguaje son esencialmente idénticos y que la metáfora, lejos de ser un recurso ‘literario’, constituye el cuerpo principal de todas las lenguas (Cf. *Scienza Nuova*). En los comienzos, consistía en actos mudos o en ademanes con cuerpos que tuvieran alguna relación con las ideas o sentimientos que se querían expresar. También los jeroglíficos, los blasones y los emblemas no son otra cosa que metáforas. Y hasta la propia palabra figura ya es una figura. Es imposible hablar o escribir sin metáforas, y cuando parece que no lo hacemos es porque se han hecho tan familiares que se han vuelto invisibles. (pp. 163-164)

#### **4.2.9. Otras voces**

*“Debido a que la música puede crear un mundo de tiempo virtual, Gustav Mahler dijo de ella que puede llevarnos al ‘otro mundo’, el mundo en donde las cosas dejan de estar sujetas al tiempo y al espacio. Los balineses hablan de ‘la otra mente’, refiriéndose al estado que podemos alcanzar a través de la danza y la música”. (Blacking, 2003, p. 161)*

En este último apartado sobre los sentidos que los niños confieren a la música, enunciaremos otras posturas de los niños frente a lo musical, sin embargo, como no fueron tan frecuentes en las intervenciones de los niños, y, además, durante la investigación no se profundizaron tanto, sólo serán mencionados y ejemplificados, sin embargo, no serán abordados hondamente.

Un primer sentido tiene que ver con la música y su carácter existencial, esa relación que tiene con la vida y con el sentido vital. Geertz (1994) lo expresa de la siguiente manera: “Toda reflexión sobre el arte [...] pretende básicamente situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana, y en el modelo de experiencia que éstas sostienen colectivamente” (p. 119).

Esta relación con la vida, los niños la expresan de manera literal en algunos momentos, así Bab Buny ante la pregunta por la música responde: “Profe porque, porque la música es vida para nosotros” (comunicación personal, 26 de abril de 2019), y también Ozuna lo dice todo el tiempo, de diversas maneras, y en diferentes actividades, cómo se ilustra a continuación: “I: [taller 2]: Ozuna ¿qué es la música para ti? Ozuna: para la vida” (comunicación personal, 26 de abril de 2019); “I: [entrevista] ¿y te gusta la música? [Ozuna afirma] ¿por qué? [...]. Ozuna: profe porque la música es como una vida para los seres vivos” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I: [entrevista] ¿y qué significa la música para ti? Ozuna: profe una vida muy especial” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I: [entrevista] ¿la música es importante para ti? [Ozuna afirma] ¿sí? ¿por qué? Ozuna: profe porque la música [se ríe] la música da una vida muy bonita. I: ¿sí? ¿a ti te da una vida muy bonita? [Ozuna afirma]” (comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “I: para ti ¿qué es la música? Ozuna: nos da mucha vida a la música” (comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Vemos entonces como el vínculo que traza entre la música y la vida, es significativo, dice que la música le da vida a los seres, que es para la vida y es vida al mismo tiempo, y a su vez, le asigna un valor estético a la vida generado por la misma música “la vida da una vida muy bonita”.

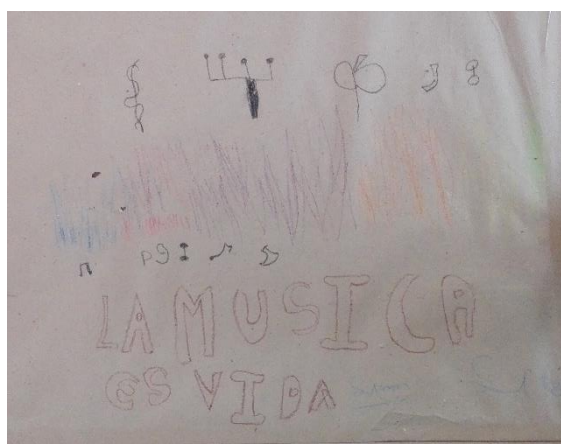


Figura 71. ¿Qué significa la música para ti? Taller 2. Bab Buny y Ozuna, respectivamente



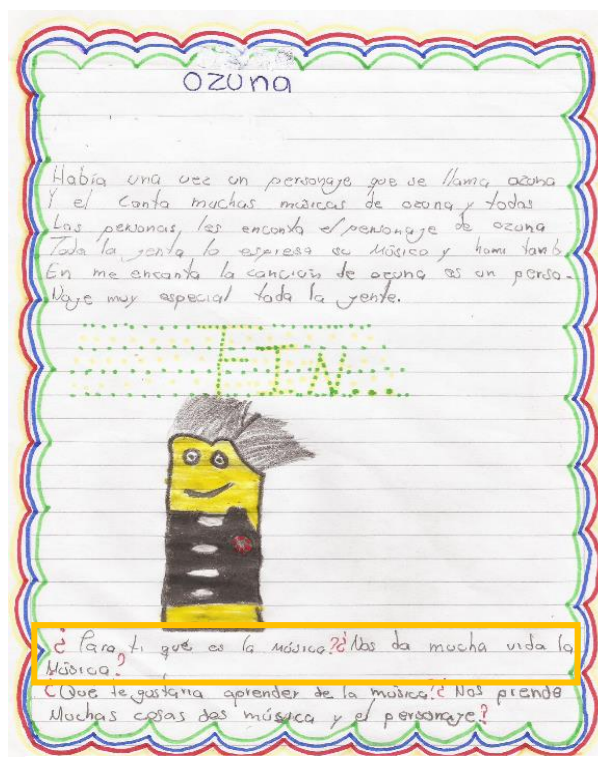


Figura 72. Para ti ¿Qué es la música? Taller 8. Ozuna

Dicho vínculo con la vida se vuelve tan fuerte que un niño nos cuenta cuando preguntamos “¿cómo sería un mundo sin música?”, lo siguiente: “Sin la música no podemos vivir, ni soñar” (Don Julián, comunicación personal, 30 de abril de 2019): es decir, es una posición radical frente a la vida y la música, pues sin esta no se podría ni siquiera vivir. Estos sentidos existenciales se vuelven además recurrentes, ya que muchos niños sienten la música como parte fundamental de sus vidas, incluso se vuelve imprescindible, pues afirman que significa mucho para ellos: “I: ¿qué es para ti la música? Bab Buny: profe qué es para mí la música, muy significativo” (Bab Buny, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “I: ¿qué significa para ti la música? Flor: ¿pa<sup>111</sup> mí? Pues pa mí todo” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “la musica para mi se significa mucho para mi<sup>112</sup>” (Yolu, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Y, además, dicen que sin ella, la nada cubriría este mundo, así: “Un mundo sin música [...] no sería nada... porque sin música no haríamos nada” (Bab Buny, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “el mundo sin muica seria muy haburido porque nadie hareria por falta del sonido de la mucica y los pajaros no

<sup>111</sup> En toda la frase se refiere a para.

<sup>112</sup> Se refiere a música, mí y significa.

cantarían y el mundo no fuera feliz<sup>113</sup>” (Star, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “porque sin la música no seríamos nada porque la gente no puede escuchar música” (Don Plumero, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “el mundo sin musica seria simple, solitario, triste, aburrido no tendria gracia [...], ni tampoco [se puede] cantar por eso necesitamos la mucia para todo<sup>114</sup>” (La Estrella, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “[sin la música] los pájaros no cantarían y morirían” (Don Juan, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “I: ¿y la música es importante para ti? Estar: sí. I: ¿por qué? Estar: ehmm, porque, porque, qué haríamos sin música. I: ¿qué haríamos? Estar: nada” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y qué es para ti la música? Star: muy especial. I: ¿y por qué especial? Star: porque sin la música no seríamos casi nada” (Star, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Así también lo afirma un indio sia a Leslie White: “Amigo mío, sin canciones no se puede hacer nada” (1962, como se citó en Merriam, 2001, p. 293).



Figura 73. ¿Qué es la música para ti? y/o dibujar una experiencia musical.  
Taller 2. Yolu

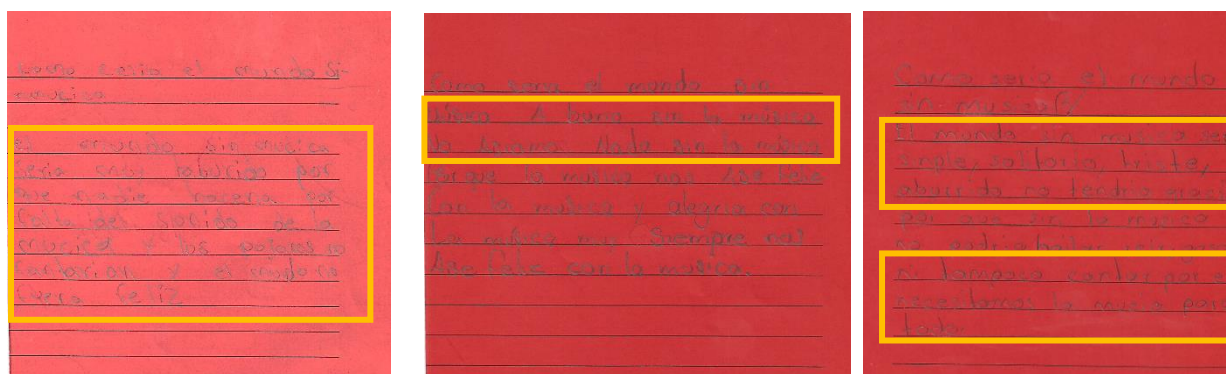


Figura 74. ¿Cómo sería un mundo sin música? Taller 3. Star, Ozuna y La Estrella, respectivamente

<sup>113</sup> Se refiere a música, sería, aburrido, haría, pájaros y cantarían.

<sup>114</sup> Se refiere a música, sería, simple y tendría.

Un segundo sentido tiene que ver con la música y su carácter colectivo, ya que los niños en muchas ocasiones afirman realizar las acciones musicales con otros, y, además, es usada para ciertos rituales colectivos en los que participan los niños, que ya hemos abordado anteriormente en los *Mundos sonoros y musicales*. Según Fubini (2001, como se citó en Hormigos Ruiz, 2012), la música “presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (p. 76).

Sobre este sentido que los niños dan a la música hemos dado ciertas puntadas en otros apartados; cuando por ejemplo hablamos de la familia en torno al aprendizaje de lo musical, y de aquellas acciones musicales que realizan y disfrutan hacer con su familia; también cuando abordamos el canto colectivo en la escuela en *La Música como medio de expresión y comunicación*, como una manera de decir algo entre todos; a su vez, al hablar del movimiento colectivo en *La música y la relación con el cuerpo*, por ese contagio que se genera en los otros cuando alguien se mueve por la música; y al referirnos a los gustos musicales en *La música se piensa desde lo estético*, pues algunos niños afirman que algo musical les empieza a gustar porque a los otros les gusta o porque lo repiten. En muchos casos, la realización de la música con otros, implica que esta se potencie -y también esto pasa con los mismos encuentros-, los niños muchas veces quieren hacerla o disfrutarla colectivamente; además, es un juego de ida y vuelta, ya que la música viene de su contexto, es decir de las personas que habitan con ellos, pero al mismo tiempo, esa música va creando ciertas maneras de habitar el mundo para una cultura: “Los gustos en la música popular no se derivan simplemente de nuestras identidades socialmente construidas; también contribuyen a darles forma” (Frith, 2001, p. 434)

Vemos entonces este carácter colectivo de la música en su familia, en su escuela, pero también con sus amigos, y en general con la gente que habita en su vereda. Los niños escuchan música, bailan, cantan, y crean con otros, además, se reúnen colectivamente en torno a la música, en las fiestas y ceremonias. Así se puede ver en las siguientes expresiones: “I: ¡ah! ¿y con quién bailas generalmente? Yair Ochoa: con todo mundo” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y con quién escuchas música? Yolu: con mi primito, con mi hermanita, y... con todos los que están por mi callejón” (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿y tú

escuchas música en un día normal? Lini: no. I: ¿no? ¿por qué? Lini: mi hermano canta [...] ¿y qué canta Amarillo? Lini: la de *Vamos pa la playa*, y yo también la tanto<sup>115</sup>” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También interpretan música colectivamente y se reúnen para ello: “I: ¿cómo ha sido ese sueño de música? Yair Ochoa: yo he soñado rapeando. I: [...] ¿a ustedes les gusta mucho el rap acá? no sabía. Yolu: Don Juan... cada vez que nosotros vamos [allá] siempre [es] a rapear” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

• ¿Escuchan música en un día normal? *si*

• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento? *todo el día*

• ¿En qué lugares les gusta escuchar música? *en la casa*

• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música) *amigos y videos*

• ¿Con quién escuchan música? *con mis amigos*

• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante? *de reggaeton CD*

• ¿Has tenido algún sueño con música? *si, que tuviera el caso bravo*

• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música? *con musica de rap*

• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida? *en celulares en computador*

Figura 75. ¿Con quién escuchas música? Taller 7

“I: ¿con quién escuchas música? Yolu: con mis amigos” (Yolu, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

Este carácter colectivo de la música, lo reafirman en los cuentos que crean, donde imaginan que varios personajes interactúan en torno a ella, incluso esos personajes, en algunas ocasiones, son sus amigos de la escuela, o los personajes de la música<sup>116</sup> de sus amigos de la escuela. Dichas relaciones que recrean en los cuentos, a través de ensayos y conciertos juntos, las comentamos en el apartado de *La música como actividad*, cuando nos referimos a esas acciones musicales que se realizan en el encuentro con el otro; sin embargo, queremos terminar con uno de estos cuentos donde se genera dicha interacción; este es contado oralmente por el niño:

<sup>115</sup> Se refiere a canto.

<sup>116</sup> Títeres realizados en el taller 8.

I: cuéntame tú que hiciste ahí [...]. Cuecui: *Los cuatro amigos*. Voy a leerlo, página 1. Uno se llamaba Growei, y otro se llamaba Quesi, y el otro se llamaba Grey, y el otro se llamaba Jeti, y ellos, y juntos, iban [...] y ellos fueron a la escuela de música, tocaban música buena [...]. I: ¿y de dónde sacaste esos nombres? Cuecui: ¡ah! me los saqué justo de mi mente. (Cuecui, comunicación personal, 21 de agosto de 2019)



Figura 76. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Cuecui

Un tercer sentido, tiene que ver con la música como entretenimiento y acompañante para sus diversas actividades, ya que muchos niños afirman usarla mientras hacen otras cosas que realizan cotidianamente. De esta forma afirman por ejemplo que la usan para bañarse, para dormir, para hacer oficios, para jugar, caminar, entre otros: “I: y además de para bailar ¿cómo más usas la música? Don Juan: pa<sup>117</sup> bañarme cuando me voy bañando ahí escucho” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y qué escuchas? Don Plumero: escucho reguetón, guachata<sup>118</sup>, ummm, vallenato. I: ¿y en qué momento del día la escuchas? Don Plumero: ¡ah! cuando estoy allá en la casa haciendo oficios que me tocan” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y por qué [la música] es tu favorita? Cuecui: porque esa música era la mejor, me ayuda a dormir [...] [cuando] era bebé” (Cuecui, comunicación personal, 27 de agosto de 2019); “[la música] me hace dormir” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “sí, yo todos los días cuándo me duermo me pongo los audífonos y escucho música” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y cuáles son las otras formas que usas la música? o sea bailando ¿cómo más? Don Julián: ¡eh! jugando fútbol” (Don Julián, comunicación personal, 12 de

<sup>117</sup> Se refiere a para.

<sup>118</sup> Se refiere a bachata.

agosto de 2019); “I: ¿en dónde más escuchas música? ¿para bailar? ¿cómo más? Estar: caminando, en el basurero. I: ¿cómo así? Estar: [se ríe] [...] en la casa, en la cocina...” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

La música en este significado, se está desarrollando desde la acción de escucharla, y se puede ver que está presente mientras realizan otras actividades, acompañándolos en la realización de estas, quizás haciéndolas más amenas, y en algunas ocasiones afirman que ello les ayuda a que esas acciones salgan mejor, como en el caso de los niños que los hace dormir. Algunas veces, además, determinan qué tipo de música se escucha de acuerdo a cada momento, indicando que los diferentes géneros musicales o instrumentos musicales se usan de acuerdo a lo que se vaya a hacer, como se muestra a continuación: “Como si uno se va, se fuera acostar a dormir y deja al equipo sonando, pero con música así suave, bonita” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “James: la cajita musical. I: [...] ¿y por qué te gustó? James: porque suena muy bonito. I: ¿sí? ¿a qué suena? James: para que uno se duerma” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También algunos niños afirman que se van a dormir con reguetón (Don Julián, comunicación personal, 4 de junio de 2019), con rap (Estar y Yolu, comunicación personal, 4 de junio de 2019), o con la canción Estrellita (Chaquira, comunicación personal, 4 de junio de 2019). Dichas preferencias que ellos eligen, se dan de acuerdo también a esas concepciones previas que tengan de los géneros e instrumentos musicales.

Esta música que acompaña no se da siempre por gusto, o por elección, sino porque es inevitable no escucharla; un niño por ejemplo afirma con desgano que cómo vive cerca de la caseta, cuando se duerme escucha la música que allí ponen, porque tiene un volumen muy fuerte<sup>119</sup> (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Podemos pensar entonces que esta escucha de la música acompañante es más pasiva, no tan consciente, y en algunos casos también accidental, escuchándola como paisaje todo el día: “Es como si la música se hubiera convertido en una realidad omnipresente, casi sólo para oír, o incluso ni para eso, sólo para estar presente, para existir como ‘telón de fondo’, y armonizar los espacios con los sonidos” (Ramírez Hurtado, 2006, p. 105). Inclusive una niña se siente mal por este hecho, es decir, por no poder elegir lo que quiere escuchar,

---

<sup>119</sup> La referencia textual ya la usamos en *Mundos sonoros y musicales*, p. 102.

sino estar relegado a escuchar lo que otros colocan, revelándose esto un poco como una protesta y una postura que asume este niño:

I: ¿por qué sería feo? Lini: porque a uno le gusta escuchar música y no se la ponen... la que quiere. I: ¿no te ponen la que quieres? Lini: no, la gente, le gusta la música y le dice eso [...], la hija le gusta la música y le dice que le coloque la que ella quiere, y no se la coloca. (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Por todo lo mencionado anteriormente, se puede afirmar lo siguiente: “En este sentido, Simmel (1939) habla del oído como ‘el sentido más egoísta: toma todo sin dar nada’, pero al mismo tiempo paga esta situación teniendo que absorber todo cuanto caiga en sus cercanías” (Ferrerías, 2015, p. 69), pues el oído siempre está abierto, estamos abiertos a escuchar siempre, por esta razón, la música también puede servir de acompañamiento, pues tiene la cualidad de que se puede escuchar mientras se realizan otras actividades, tanto de manera voluntaria como accidental.

Uno de los niños también dice que escucha música cuando no tiene nada que hacer: “I: ¿y por qué escuchas música todos los días? Don Julián: porque no no tengo nada para hacer y me pongo a escuchar música y después ya es todo durmiéndome” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Lo cual, aunque podríamos entenderlo de manera despectiva, podemos comprenderlo también, como esa posibilidad que tiene la música de estar siempre disponible, y se puede elegir para acompañarnos en los momentos en que no hay nada que hacer o estamos solos. Es significativo, además, que la mayoría de los niños dicen que escuchan música todos los días, es parte de su cotidianidad, algunos todo el día, y otros en unas horas específicas, ante la pregunta “¿qué escuchan en un día normal? ¿en qué momento?”, responden, por ejemplo: “Musica<sup>120</sup> en la tarde cuando terminé mis tareas” (Pájaro, comunicación personal, 4 de junio de 2019), “todo el día” (Yolu, comunicación personal, 4 de junio de 2019).

---

<sup>120</sup> Se refiere a música.

• ¿Escuchan música en un día normal?

SI

• ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento?

música en la tarde cuando termino mis tareas

• ¿En qué lugares les gusta escuchar música?

en la casa

• ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de youtube, emisoras de internet, usb con música)

youtube - internet

• ¿Con quién escuchan música?

con mi hermana o muy pocas veces sola

• ¿Tienes algún cds/videos/grabaciones/usb? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante?

no

• ¿Has tenido algún sueño con música?

no

• ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?

no

• ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?

para cantar y bailar

Figura 77. ¿Qué escuchan en un día normal? ¿en qué momento? Taller 7. Pájaro

Además de acompañar, la música también les sirve para el entretenimiento o el descanso, y en este caso, ya no sólo entra la escucha, sino otras acciones musicales, es por ello que los niños afirman: “I: ¿es importante la música para ti? [Yair Ochoa afirma] ¿sí? ¿por qué? Yair Ochoa: profe porque uno lo relaja mucho. I: ¿te relaja la música? Yair Ochoa: me desestresa” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿qué escuchan en un día normal? ¿en qué momento? Star: cuando estoy descansando” (Star, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “el mundo sin música sería aburrido porque [...] no hay con qué distraernos” (Pájaro, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “I: para mí ¿qué es la música? Yonsina: la musica es mui divertia para mi<sup>121</sup>” (Yonsina, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “I: ¿qué es la música para ti? Chaquira: my dibetirna<sup>122</sup>” (Chaquira, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “porque no no hubiera música, no hubiera diversión, no hubiese nada” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿qué te gusta más, cantar o bailar? Carlos:

<sup>121</sup> Se refiere a música, muy, divertida y mí.

<sup>122</sup> Se refiere a muy divertida.



cantar. I: [...] ¿por qué te gusta cantar? Carlos: porque así me distraigo [...]. I: [...] ¿te gusta la música? Carlos: sí. I: ¿por qué? Carlos: por, porque me distrae” (Carlos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿qué es para ti bailar? Chaquira: divertido” (Chaquira, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Y ante la pregunta “¿te gusta bailar? ¿por qué?” responden: “Sí porque es una forma de uno entretenerse y también porque es un ejercicio para el cuerpo” (Carlos, comunicación personal, 28 de mayo de 2019); “sí<sup>123</sup> porque me [...] gusta y me relaja” (Yair Ochoa, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Podemos observar que hay respuestas donde se define la música y el baile como diversión, y otras, donde la usan para ello, y para entretenerse, relajarse, desestresarse, descansar, y distraerse. Además, podemos ver que se involucran varias acciones musicales como escuchar, cantar o bailar.

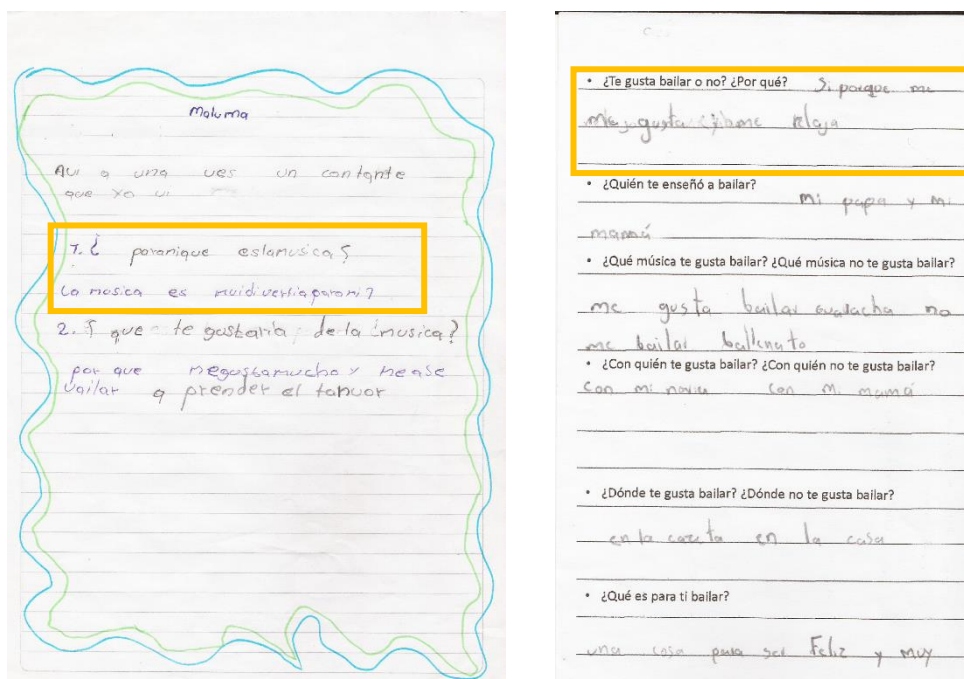


Figura 78. ¿Para ti qué es la música? y ¿te gusta bailar o no? ¿por qué? Taller 8 y taller 4. Yonsina y Yair Ochoa, respectivamente

<sup>123</sup> Se refiere a sí.

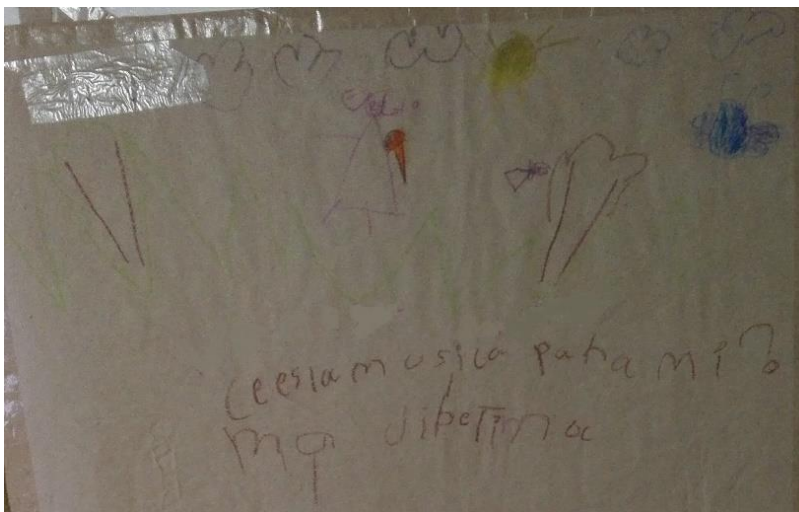


Figura 79. ¿Qué es la música para ti? Taller 2. Chaquira

Un cuarto sentido tiene que ver con la música como medio de inspiración, es decir aquello musical los inspira para hacer o ser otras cosas. De esta forma, en un primer momento observamos una respuesta donde la música se concibe como inspiración: así, un niño le pregunta a otro, en un juego de roles que ellos provocan mostrándose como investigadores, “Yolu: ¿qué es para usted la música? Yair Ochoa: una forma de inspirarse” (Yolu y Yair Ochoa, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Es decir, la música podría verse como un medio para algo más, un medio para mostrar sus ensoñaciones y deseos, y para la expresión de su ser. Y en un segundo momento, vemos respuestas que están orientadas a esa inspiración que invita a hacer la misma música o a realizar otras cosas: “La Estrella: la música para mí es motivación. I: ¿por qué es motivación? La Estrella: profe porque yo la escucho y como pa<sup>124</sup> cantarla” (La Estrella, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “[al escucharla] uno se inspira con ella, por ejemplo, uno va a hacer un trabajo y uno pone música y uno se inspira como más haciendo el trabajo, [también para cantar, bailar y demás]” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); Don Julián dice de su canción favorita: “I: ¿por qué te gusta? Don Julián: porque me inspira a hacer las cosas y ya. I: ¿y hacer qué cosas? Don Julián: como yo cuando tengo una tarea pongo la canción y ya la hago más rápido” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿para ti la música es importante? Don Julián: sí. I: ¿por qué? Don Julián: porque uno con la música uno hace muchas cosas uno con la música

<sup>124</sup> Se refiere a para.

uno inspira hacer las cosas” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). A su vez también definen la acción del baile como inspiración: “I: ¿qué es para ti bailar? Estar: es inspiracion<sup>125</sup>” (Estar, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

En este significado que los niños le otorgan a la música, podemos evidenciar una escucha más activa, que puede llegar o no de manera accidental; una escucha que implica un proceso interior, es decir, viene lo musical al ser, se mueve algo interiormente, y luego, puede salir transformado.

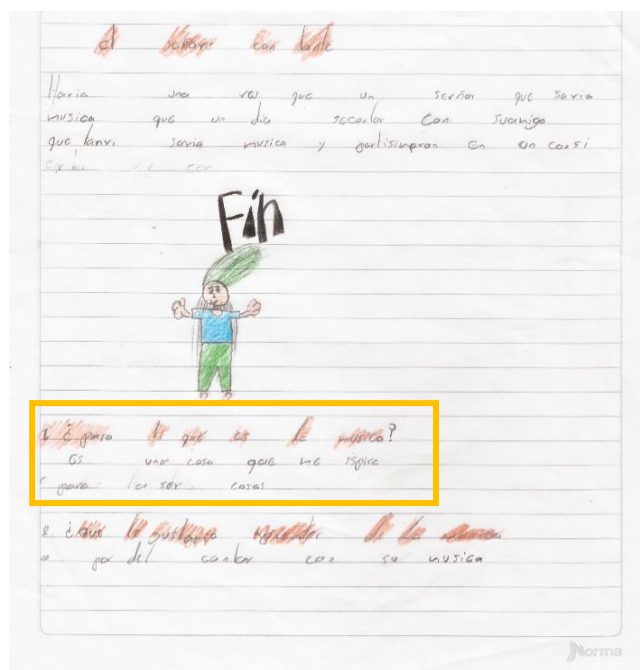
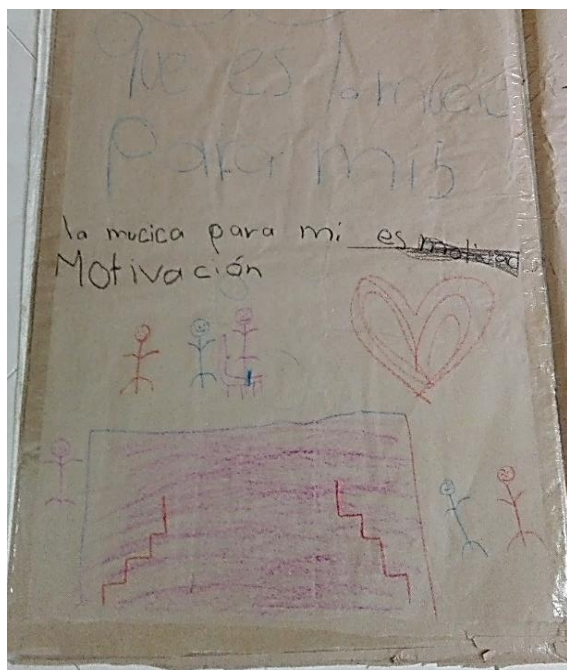


Figura 80. ¿Qué es la música para ti? y ¿para ti qué es la música? Taller 2 y taller 8. La Estrella y Don Julián, respectivamente

<sup>125</sup> Se refiere a inspiración.

• ¿Te gusta bailar o no? ¿Por qué? Si me gusta

• ¿Quién te enseñó a bailar? mi mamá

• ¿Qué música te gusta bailar? ¿Qué música no te gusta bailar?

ya b no me gusta bailar regeton  
con mi mamá no me gusta bailar con un hombre

• ¿Con quién te gusta bailar? ¿Con quién no te gusta bailar?

• ¿Dónde te gusta bailar? ¿Dónde no te gusta bailar?

en la casa no me gusta bailar en la calle

• ¿Qué es para ti bailar? es la pasion

Figura 81. ¿Qué es para ti bailar? Taller 4. Estar

Un quinto sentido tiene que ver con las relaciones y las diferenciaciones de la música con respecto a otras cosas. Es decir, este sentido está referido a esas cosas que los niños distinguen de la música, pero también, de cierto modo, les ven características similares. La primera diferenciación que mostraremos es la que distingue la música del juego: “I: ¿qué es para ti la música? James: bien. I: ¿y te gusta la música? James: sí. I: [...] ¿por qué? James: [...] también jugar. I: [...] ¿para ti la música es jugar? James: mmm [expresión de negación]” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019), notamos entonces que la música, así como el juego le causan gozo, y por eso quizás los relaciona, pero también sabe que no son lo mismo.

La segunda diferenciación tiene que ver con la música y los sonidos que realizan los animales. De esta manera, hay niños que distinguen estos dos elementos así:

I: ¿y a los dinosaurios les gusta la música? [...] ¿no les gusta? Tedi: [...] a humanos sí las cantan. I: ¿los humanos sí las cantan? y los dinosaurios no. Tedi: [...] los dinosaurios no cantan, hace así: [hace un sonido como de un cuerno]. (comunicación personal, 6 de junio de 2019)

En lo anterior nos damos cuenta que este niño diferencia entre el sonido de los animales y la música que hacen los seres humanos. También en una creación otro niño afirma que el instrumento musical lo está ejecutando alguien: “I: ¿este qué es? Yair Ochoa: profe usted tocando la carrasca<sup>126</sup>” (Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Concibe entonces que la música debe ser ejecutada por un ser humano. Estos niños significan la música como propia de los seres humanos.

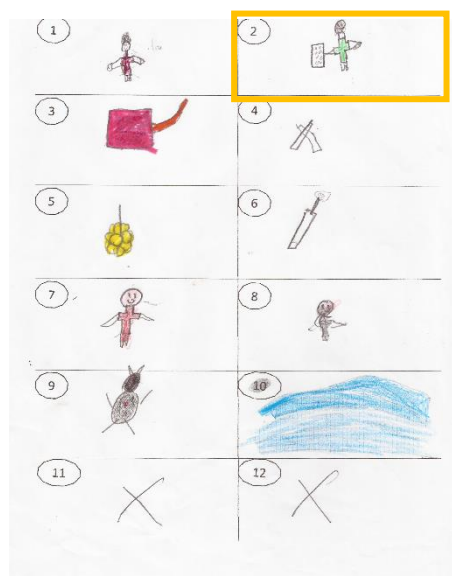


Figura 82. Paisaje sonoro individual. Taller 7.  
Yair Ochoa

Por otra parte, hay niños, que no hacen esta diferenciación, sino que asemejan ambos elementos, la música y el sonido de los animales. La referencia a esto se da en algunos momentos como: “I: ¿Pepito usted qué hizo? Pepito: un pollito. I: ¿por qué hizo ese pollito? Pepito: porque me encanta el pollito. I: ¿y qué tiene que ver eso con la música? Pepito: porque me encanta su sonido” (Pepito, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “[sin la música] los pájaros no podrían cantar” (Tintín, comunicación personal, 30 de abril de 2019). Incluso cuando le preguntamos a un niño por una canción favorita y una que no le gusta, se refiere a los pájaros: “Pajaro que suena [canción favorita], pajaro cacique [canción que no le gusta]<sup>127</sup>” (Cristiano, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Esta relación que establecen los niños puede deberse a que el sonido es el material primordial de la música, y saben entonces que la música suena, como también el sonido. Además,

<sup>126</sup> Se refiere a charrasca.

<sup>127</sup> En toda la frase se refiere a pájaro.

en este punto podríamos referirnos a esa definición de música que da Clifton (1983, como se citó en Christensen, 2012), donde dice que la música es algo percibido por los seres humanos, por lo cual es propia de ellos, pero pareciera que no tiene que ser sólo producida por ellos, y por esto, en la siguiente afirmación habla de la música como “cualquier sonido” que presente un significado para el ser humano: “La música es la actualización de la posibilidad de que cualquier sonido presente a algún ser humano un significado que experimenta con su cuerpo -es decir, con su mente, sus sentimientos, sus sentidos, su voluntad y su metabolismo<sup>128</sup>” (p.14).



Figura 83. Canción favorita y canción que no le gusta. Taller 1. Cristiano

Un sexto sentido tiene que ver con la asociación que los niños hacen de la música con la pobreza y el licor, y el dinero, la admiración y la fama. Esto también denota contrastes entre sí. En primer lugar, vemos entonces como relacionan la música con la pobreza: “I: ¿quién tocaba guitarra? Lini: allá unos señores que son pobles<sup>129</sup>” (Lini, comunicación personal, 6 de junio de 2019). A su vez, también la asocian con el licor, percibiendo una relación de este con la música y los músicos. En este sentido, encontramos un músico de la vereda apodado el borracho, que es muy reconocido por los niños, del que ya hemos hablado en los *Mundos sonoros y musicales*: “Ozuna: profe se llama, a él le dicen borracho [nos reímos], y se llama, profe no me acuerdo del nombre. I: ¿y siempre los toca él? [los instrumentos musicales]. [Ozuna afirma]” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019). A su vez asocian algunos instrumentos musicales con las personas que toman licor en exceso: “I: ¿y por qué no te gusta la raspa? James: suena muy duro y es pa<sup>130</sup> los borrachos” (James, comunicación personal, 6 de junio de 2019);

Chaquira: una charrasca. I: ¿y por qué no te gusta? Chaquira: porque eso es en las fiestas que no me gustan. I: [...] ¿no te gustan las fiestas? [Chaquira niega] ¿por qué? Chaquira:

<sup>128</sup> Traducido de: “Music is the actualization of the possibility of any sound whatever to present to some human being a meaning which he experiences with his body – that is to say, with his mind, his feelings, his senses, his will, and his metabolism” (traducción propia).

<sup>129</sup> Se refiere a pobres.

<sup>130</sup> Se refiere a para.

porque porque la gente grita, y se empiezan a pegar cuando están borrachos. (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

En este último fragmento, observamos que el instrumento musical lo asocia con las fiestas, y como las fiestas no le gustan por las personas que se emborrachan, entonces tampoco le gusta el instrumento musical. Es curioso que los dos niños hablan del mismo instrumento musical y le asignan la misma connotación. Aunque también otra niña habla de que las maracas le gustan y dice que las conoció porque su papá las toca cuando ha tomado licor: “Pro cuando mi papá toma, cuando él se va por allá a tomar trago, él siempre toca ese instrumento” (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019). Observamos, además, que cuando toman licor, eso pareciera que los impulsa a tocar instrumentos musicales. Al mismo tiempo, otro niño también afirma lo siguiente sobre un mundo sin música: “El mundo sería muy aburrido [...] ni se podría emborracharse” (Don Plumerero, comunicación personal, 30 de abril de 2019).

La referencia al dinero surge cuando se refieren a los cantantes, la primera referencia, muestra que la música le gusta porque los cantantes ganan dinero: “I: ¿y a ti te gusta la música? Chaquira: [afirma], me gusta mucho. I: [...] ¿por qué? Chaquira: porque hay muchos cantantes que le dan [...] que ganan plata” (Chaquira, comunicación personal, 6 de junio de 2019), y en la segunda, vemos como consideran que, si una persona se vuelve cantante, puede comenzar a pagar sus gastos: Estar le dice a la investigadora que se convierta en cantante, y que luego puede pagar los impuestos (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Podemos también observar que varios de los niños de esta escuela muestran, a través de lo que hablan, una preocupación por el dinero.

Por su parte, también se refieren a la admiración de sus cantantes favoritos, lo cual es una de las razones por las que les gusta la música: “I: ¿a ti te gusta la música? [...] ¿por qué? Star: porque me gusta la música, porque así uno apoya los cantantes que uno [...] pues los adora así que cuando cantan” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Esta admiración la notamos mucho cuando realizan diferentes dibujos, y también, cuando crean los personajes de la música, ya que muchos los llaman como sus cantantes favoritos o con nombres sugestivos con respecto a lo que nos estamos refiriendo. Por ejemplo, cuando les pedimos dibujar qué significa la música para ellos o una experiencia musical, en el taller 2, un niño dibuja un cantante: “I: cuénteme ¿qué dibujó?

Don Julián: un muchacho que canta pop. I: ¿quién? Don Julián: ¡ah! se me olvidó el nombre. I: ¿y por qué te gusta tanto ese muchacho? Don Julián: porque me gustan las canciones de él” (Don Julián, comunicación personal, 26 de abril de 2019), y los personajes de la música tienen nombres como: Ozuna, Bab Buny, Star, La Estrella, Estar, Chaquira; al preguntarles por qué se llaman así, responden: “[Ozuna], por<sup>131</sup> es un cantante muy cantador con la música” (Ozuna, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “[La Estrella] porque desde pequeña quería ser una gran estrella” (La Estrella, comunicación personal, 26 de agosto de 2019).

¿Cómo se llama el personaje de la música?  
Ozuna.

¿Por qué se llama así? Es un cantante muy cantador con la música.

¿Cómo es físicamente? Tiene pelo negro con colores con cascada y los ojos.

¿Qué accesorios tiene? Y ¿para qué le sirven? Ozuna es un cantante y tiene un micrófono.

¿Cómo es su personalidad? El personaje es muy pegajoso.

¿Qué le gusta hacer? Ver, observar, escuchar, cantar.

¿Qué no le gusta hacer? No le gusta hacer cosas como...

¿Por qué es un personaje de la música? Porque era una carrera de cantar.

¿Cómo era el personaje que imaginas cuando cerramos los ojos? Es hombre, feliz, alegre y hermosa.



Figura 84. Hoja de vida del personaje de la música y personaje de la música. Taller 8 y 9. Ozuna, Ozuna, La Estrella y Star, respectivamente

La referencia a la fama se da sobre todo cuando crean los cuentos sobre los personajes de la música, aludiendo a que varios de ellos se vuelven famosos, como se muestra a continuación: “Había una vez una cantante se llama Luciana pero era tan linda todo el mundo decía que era famosa” (Flor, comunicación personal, 21 de agosto de 2019);

#### La historia de Star

[...] y luego a la casa sonriendo de la alegría que tenía por que le había encantado a todo el público de ahí fue cojiendo fama y luego al título mundial y ganando plata por todos lados y

<sup>131</sup> Se refiere a porque.



conociendo el mundo y a personas famosas que quería conocer hace 5 años y fue el mejor del mundo. Fin<sup>132</sup>. (Star, comunicación personal, 21 de agosto de 2019);

El niño odiado que se volvió músico

Abía una vez un niño que su sueño es ser músico y ese niño se llama Flaigon en la escuela le decían gafufo por que el tiene gafas pero el es muy inteligente en todas las materias y muy imaginativo en su cuarto tiene muchos poster pegados en la pared un día el niño iba para la escuela cuando se encontró un papel de audiciones para músico el niño se inscribió en el concurso después de cantar el niño ganó y el niño se volvió famoso y fin<sup>133</sup>. (Flaigos, comunicación personal, 21 de agosto de 2019)

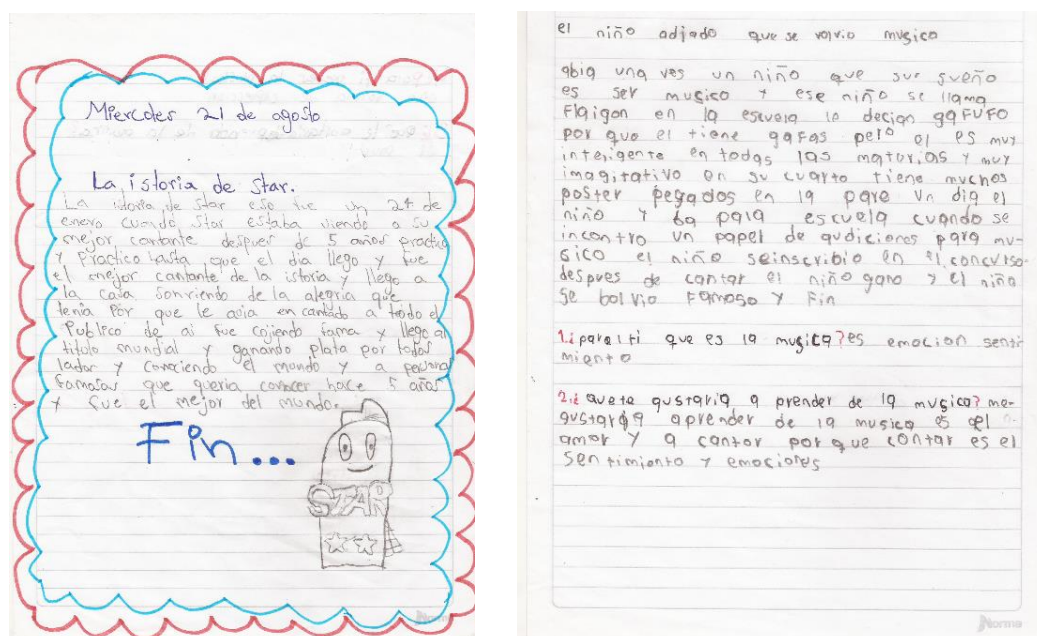


Figura 85. Cuento del personaje de la música. Taller 8. Star y Flaigos, respectivamente

Las connotaciones aquí referidas (pobreza, licor, dinero, admiración y fama), y con las que los niños asocian la música, son en gran parte connotaciones sociales que se han relacionado con la música, pareciera que fueran imaginarios colectivos de la gente que los niños asumen como propios.

<sup>132</sup> En el párrafo se refiere a historia, llegó, alegría, tenía, porque, había, público, ahí, cogiendo, título y quería.

<sup>133</sup> En el párrafo se refiere a volvió, músico, había, vez, decían, él, imaginativo, póster, pared, día, iba, encontró, inscribió, después y ganó.

Un séptimo sentido se enfoca en la potencia de la música como posibilidad de sanación. Así lo expresa un niño: “I: ¿has tenido algún sueño con música? Don Julián: sí. I: ¿qué? Don Julián: que cuando yo estaba cantando música, mi mamá estaba dónde en el hospital, y estaba, yo estaba cantando y pensando en ella y se sanó” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), dándole a la música una fuerza para resolver conflictos físicos y emocionales. Dicha relación de la música y la danza con la sanación se da desde diversas corrientes espirituales, entendiendo la música como un camino para sanarse: “Hubo un tiempo en la India en que la música se utilizaba mucho para sanar. Para sanar la mente, el carácter y el alma; porque es la salud del alma lo que trae salud al cuerpo físico” (Khan, 2017, p. 94). Y, además, se ha estudiado desde la musicoterapia, esta ha sido definida desde la *World Federation of Music Therapy* como:

La musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como forma de intervención en el entorno médico, educativo y de la vida cotidiana con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, práctica, educación y la formación clínica se basan en los estándares profesionales conforme a los contextos culturales, sociales y políticos<sup>134</sup>. (WFMT, 2001)

En la expresión del niño es importante mostrar que hay dos personas, una la enferma y otra la que canta, mostrando cómo esa relación que se da entre el terapeuta y el paciente, genera una interacción que permite la curación.

Un octavo sentido tiene que ver con la diferenciación entre lo masculino y lo femenino en la música y en la danza. En primer lugar, un niño dice que no le gusta una canción porque es para mujeres: “I: ¿y la que no te gusta es *Mayores*? Don Plumeró: ¡ah! sí, esa no. I: ¿por qué no te gusta esa? Don Plumeró: ¡ah! para mujeres” (Don Plumeró, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); de esta manera pareciera que los tipos de música estuvieran segmentados de acuerdo al sexo femenino o masculino. También otra niña, habla de la letra de una canción, la cual se refiere a que

---

<sup>134</sup> Traducido de: “Music therapy is the professional use of music and its elements as an intervention in medical, educational, and everyday environments with individuals, groups, families, or communities who seek to optimize their quality of life and improve their physical, social, communicative, emotional, intellectual, and spiritual health and wellbeing. Research, practice, education, and clinical training in music therapy are based on professional standards according to cultural, social, and political contexts” (traducción propia).

un hombre le fue infiel a una mujer, y que ella no va a llorar por él<sup>135</sup> (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), es decir, en los temas de las canciones se reproducen estas concepciones que se tienen sobre lo masculino y lo femenino. A su vez, cuando les preguntamos a los niños “¿con quién te gusta bailar? y ¿con quién no te gusta bailar?”, muchos responden que les gusta bailar con las mujeres y no con los hombres (Tintín, Don Juan, Star, Yonsina, Don Plumero y Estar, comunicación personal, 28 de mayo de 2019): “A mí me gusta bailar con la mujer a mí no me gusta bailar con el hombre” (Star, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Dichas respuestas de los niños sobre la música, y aquello que también se representa en las canciones, responde entonces a esas diferenciaciones entre lo masculino y femenino, una diferenciación que más que permitir encuentros, se siente de manera despectiva y divisoria entre los niños, también como reproducción de la sociedad en la que viven.

Un noveno sentido, se relaciona con el oficio de ser músico, ya que algunos niños vinculan la música con ello. Por ejemplo, al preguntársele a un niño, por qué su personaje es de la música responde: “Porque era una carrera de cantantes” (Ozuna, comunicación personal, 26 de agosto de 2019), y otros afirman que en un mundo sin música “no existieran los músicos” (Don Juan, comunicación personal, 30 de abril de 2019); “no podemos tocar instrumentos y no existirían los músicos” (Tintín, comunicación personal, 30 de abril de 2019). También, en la hoja de vida del personaje de la música sale este tema, sobre todo cuando les preguntamos en qué trabajan: “Trabaja en una empresa musical” (La Estrella, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “Ozuna trabaja en la música de Bogotá, le encanta ir a Bogotá” (Ozuna, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “trabaja en la música” (Flaigos, comunicación personal, 26 de agosto de 2019). Y, además, los niños muestran como el oficio de la música es como cualquier otro trabajo, donde es necesario ganar el sustento; por ello surge la historia de Carlos:

#### El musico

Avia una vez un musico llamado roverto, un día estaba cantando en el sentro de la plasa, un día estaba cantando una canción y llego una gente y le dijo que si podia ir a cantar a unos 15 años y el le dijo que sí y la gente le respondió que cuanto le cobraba por hora y le

---

<sup>135</sup> Ya abordamos esta cita en el apartado de *La Música como medio de expresión y comunicación*, p. 182.



por qué es importante para ellos, sus respuestas hacen alusión a este tema: “Don Plumero: para mí la música es muy importante. I: ¿y por qué es importante para ti? Don Plumero: porque uno le enseña a los demás, a las demás personas a que canten, ¿no?” (Don Plumero, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “[I: ¿por qué te gusta la música?]. Star: y también cuando uno aprende a cantar” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019). Se habla acerca de esas posibilidades de la música para aprenderla, y de cómo esto se vuelve fundamental para sentirla desde el gusto, pues permite esa posibilidad de adquirir ese saber práctico, y, además, de compartirlo con otros. Es decir, de generar ese intercambio que sucede en la educación. A su vez, dicho significado se profundiza más cuando una niña afirma que la música se puede definir también como una enseñanza, y aunque le preguntamos por lo que le gustaría aprender, su respuesta la redirecciona a lo qué es la música: “I: ¿qué te gustaría aprender de la música? Carlos: la música es una enseñanza para mí que cada canción es una canción que aprendo” (Carlos, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Dicha enseñanza que es la música, además puede desembocar en un aprendizaje de muchas canciones. De esta forma, los niños entonces muestran una estrecha relación entre la música y su aprendizaje, como si la música adquiriera también sentido para ellos a partir de lo musical que se puede aprender y enseñar. Este apartado final entonces, nos muestra la puerta de entrada para el siguiente: *Tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical de los niños*.

#### **4.3. Tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical de los niños**

*“Profe ayúdenos a buscar sonidos” (Estar, comunicación personal, 4 de junio de 2019).*

Después de explorar los mundos musicales y sonoros, y los sentidos que los niños de esta escuela confieren a la música, sólo nos queda desembocar en la educación.

Como su nombre lo indica únicamente abordaremos tensiones y reflexiones, con el fin de abrir interrogantes y caminos a ser explorados. En ningún momento pretendemos que lo que aquí exponemos se piense como verdad o como rutas a seguir, porque sólo cada uno en su labor como maestro -o como alguien que se ocupe de la educación de los niños- puede trazar su propio camino y empezarlo a recorrer, incluso en muchas ocasiones ni siquiera funciona de esta manera, pues cada uno va construyendo su camino sólo en la medida en que lo va recorriendo. Sólo el camino

te va mostrando por dónde y cómo andar. Por esto, lo que abordaremos serán tensiones y reflexiones que surgen en esta investigación en un contexto específico, en torno a la educación artística, musical y los niños, lo cual no quiere decir que teniendo en cuenta nuestra condición humana, no hayan muchas perspectivas que confluyan, sin embargo, también es importante entender que cada niño es un mundo, así como cada ser humano lo es, e intentar determinar algo universal o un deber ser, no es muy consecuente después de habernos acercado a los sentidos que los niños confieren a la música en una escuela particular. Por lo cual entonces, estas serán ideas, reflexiones y tensiones que se ponen en consideración de cada uno, para reflexionar y discutir.

Es así, también, que a medida que construíamos los sentidos que los niños daban a la música, íbamos encontrando fragmentos e ideas que se quedaban al margen de estos sentidos, y que daban lugar a pensar en la educación artística y musical en torno a los niños. A su vez, es importante aclarar que, al no ser el objetivo principal del trabajo de investigación, no realizamos un análisis exhaustivo, sino que abordamos algunas tensiones que resonaron, pues también consideramos la importancia de estas reflexiones alrededor de lo que investigamos.

Antes de acercarnos a la educación artística y musical, expondremos algunas ideas sobre la educación y sobre la educación infantil.

Hablar de educación infantil nos remite a pensar las infancias, pues si queremos imaginar esa manera de presentarles el mundo que hemos construido (sin ninguna pretensión de que lo entiendan como verdad), si deseamos actuar como anfitriones, como previos a los nuevos, si es nuestra intención acogerlos y dejarlos ser a través de la educación, es necesario primero pensar en quiénes son ellos, si es que acaso esto es posible. Larrosa (2000) en su texto *El enigma de la infancia*, nos muestra que lo verdadero de la(s) infancia(s), es lo que el acontecimiento mismo de su presencia nos puede contar, por lo cual se vuelve intraducible a una definición, se vuelca en inagotable, se convierte en singular y se entiende mejor como experiencia:

La verdad de la infancia no está en lo que decimos de ella sino en lo que ella nos dice en el acontecimiento mismo de su aparición entre nosotros como algo nuevo. Y eso teniendo en cuenta además que, aunque la infancia nos muestre una cara visible, conserva también un tesoro oculto de sentido que hace que jamás podamos agotarla. (p. 172)

Lo verdadero de la infancia entonces no puede ser algo inmodificable pues se convertiría en moda, en excusa o en concepto estático. Lo verdadero exige la apertura, y la posibilidad del movimiento y del cambio, por eso dice Bachelard (1997): “Fuimos varios durante ese ensayo de nuestra vida, en nuestra vida primitiva” (p. 150). Así, cuando decimos infancias, no sólo podemos remitirnos a las “diferentes formas de vivir la infancia” (S. Flórez, comunicación personal, 10 de noviembre de 2018), sino que cada niño también es una multiplicidad de seres como dice Bachelard, pues está (estamos) en permanente movimiento, es decir: “La infancia es cada uno” (S. Flórez, comunicación personal, 10 de noviembre de 2018); de esto nace la imposibilidad de abarcarlos (abarcarlos) en una definición concreta. Los niños (y los seres) existen en el tiempo, no se puede definir lo que transcurre, es el acontecimiento mismo, como lo dice Johanna López de 10 años en su experiencia de ser niña: “Lo que estoy viviendo es niño” (como se citó en Naranjo, 2013, p. 82). Johanna nos habla también con estas palabras de la multiplicidad de las infancias, pues cada uno de los niños está viviendo ese acontecimiento, y nos muestra, como siempre contamos con esa imposibilidad de definirnos, pero al mismo tiempo de poder ser.

“La infancia es lo otro” (Larrosa, 2000, p. 166), dice también Larrosa. Lo otro entonces como lo desconocido, lo inalcanzable, pero también como la posibilidad de que exista la relación y el encuentro, un encuentro que sólo por el encuentro mismo nos salva: “Sé ahora que la tierra sobre la que se apoyan mis dos pies necesitaría para no tambalearse que otros distintos de los míos, la pisaran” (Tournier, 1989, p. 63). Lo otro, que, a pesar de no definirse, permite el encuentro. Ese encuentro que podría entenderse como la educación y que nos permite estar abiertos a lo posible.

En este sentido comprendemos la educación infantil, como la posibilidad de encuentro con otros, con lo desconocido, con esos otros nuevos que han aparecido acá y que empiezan a compartir el mundo con otros que ya estaban aquí: “En la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15). Deleuze y Parnet (1980) hablan del encuentro como de una línea o un bloque que se hace pasar entre dos, pero que no hace parte de ninguno de ellos (personas, ideas, acontecimientos), sino que está fuera, es otra cosa distinta: “La conjunción Y no es ni una reunión ni una yuxtaposición, sino el nacimiento de un tartamudeo, el trazado de una línea quebrada que parte siempre en dirección adyacente, una línea

de fuga activa y creadora” (p.14). Y eso que pasa entre ellos en el encuentro, eso que el aprendiz puede aprender es sólo la relación del otro con el saber -tanto desde el maestro hacia el niño, como viceversa-, como se afirma a continuación:

Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente, para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende con relación a su maestro, aprende no lo que sabe éste -sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 179)

La educación, y la educación infantil entonces, es siempre un tartamudeo, una no certeza, un “recomienzo constante” (Cortázar, 2007, p. 167), que nace de las posibilidades de apertura y asombro. Esta es la razón por la cual no podemos pensar la educación infantil, simplemente como una educación para el futuro, sino para un presente que existe en este momento, el cual será de suyo importante, y quizás creará interrogantes e ideas en ellos:

No podemos anticipar los efectos que, en cada niño singular, producirán las múltiples interpelaciones que se dirigen a la infancia: ni cuáles serán ni cómo se combinarán. Tampoco podemos postular que estos efectos definan lo que el niño es en toda situación, frente a cualquier circunstancia. (Diker, 2009, p. 30)

Sintetizando un poco lo que pensamos de la educación infantil, compartimos lo que dicen Bárcena y Mèlich (2000) en el texto *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, cuando hablan de “considerar la pedagogía como una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza” (p. 15):

Del nacimiento, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar a nuestro mundo (los recién nacidos) aquellos que expresan la idea de una radical alteridad que se escapa a nuestros poderes. Del comienzo, porque la educación es una acción, lo que significa que de la persona formada cabe esperar lo infinitamente improbable e imprevisible, es decir, el verdadero inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la



esperanza, porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar que es afín a quien está lleno de tiempo, un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. (p. 15)

En torno a esto, aparece en nuestra investigación la educación artística y musical. En este sentido según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2000) en educación artística en Colombia, “el sentido de la educación artística en la escuela” (p. 23) es el siguiente:

El propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos; de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización.

Las artes son principalmente herramientas de comunicación entre las gentes, como lo son la lectura y la escritura. La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, son lenguajes que abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano. Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia.

Pero la educación artística es también fundamental en la ‘sensibilización de los sentidos’, de la visión, del tacto y del oído, para el control de la sensorialidad del cuerpo y de la mente. La memoria y la imaginación del estudiante son estimuladas para archivar lo visto, lo oído, lo palpado por medio de imágenes reales o poéticas que ayudan a descifrar y a interpretar el mundo real, que se ve "en blanco y negro" cuando falta este enriquecimiento de la sensibilidad que dan las artes. (pp. 23-24)

Y con respecto a la educación musical específicamente, se afirma:

Se espera que los estudiantes y las comunidades educativas desarrollen su dimensión valorativa estética y ética; que asuman y promuevan actitudes sensibles hacia los demás, hacia el medio ambiente natural y hacia su contexto cultural, en general y específicamente hacia el mundo sonoro y musical de su contexto particular; que transformen cualitativamente su experiencia a través del quehacer musical; que gocen escuchando, improvisando, interpretando, componiendo música o coordinando actividades musicales.

En otras palabras se trata de lograr, mediante el aprendizaje del lenguaje musical, personas sensibles, críticas, analíticas y solidarias que construyan espacios de convivencia fundamentados en valores que los lleven a querer su propia persona y a los otros y a cuidar y enriquecer el patrimonio tangible e intangible de sus comunidades y del país. (p. 64)

Podemos darnos cuenta que se espera que la educación artística y musical sirvan como medio de expresión y de sensibilización, y de esta manera, a través de un sentido crítico también, puedan transformar su experiencia, y la de los otros.

Es así que cuando nos vamos a la realidad de la escuela, y para poner en conversación lo anterior con lo que dicen los actores, se revelan ciertas tensiones y reflexiones planteadas por los mismos niños, la docente y la investigadora, alrededor de la educación artística y musical.

En primer lugar, cuando hablamos de la educación infantil como una posibilidad de encuentro, como eso otro que se construye entre dos o varios, podemos hacerlo tangible en la expresión de uno de los niños, que usamos como epígrafe de este apartado: “Profe ayúdenos a buscar sonidos” (Estar, comunicación personal, 4 de junio de 2019), ya que evidencia esa construcción que se puede tejer entre dos para que surja eso nuevo, ese aprendizaje que el aprendiz va a hacer suyo. A su vez, varios niños también hablan de buscar sonidos en este taller -taller 7-, se transformaron en buscadores de sonidos, así: “Es que yo estoy buscando sonidos y ellos escribiendo [varios niños salen corriendo a buscar sonidos]” (Estar, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “Chaquira está buscando más sonidos” (Grupo 6<sup>137</sup>, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “yo voy a buscar sonidos” (Pepito, comunicación personal, 4 de junio de 2019). En estas expresiones podemos darnos cuenta de esas posibilidades que da la educación, posibilidades de transformarnos en otros, y también, esa oportunidad para explorar que proporciona uno de los sentidos de nuestro cuerpo, el oído, y que se vincula con el sonido y la música, lo cual genera otra manera de relacionarse con el mundo -de las muchas posibles-, y, además, puede permitir que los seres se vuelvan más sensibles y con mayor apertura hacia lo desconocido. Así lo expresa Baena (2004):

No hay currículos exploratorios del gusto, del olfato, del tacto o del oído, lo que permitiría desprender otras maneras de subjetivizar, de construcción de mundos, de nuevas

---

<sup>137</sup> En el Grupo 6 conformado para el taller 7 estaban Chaquira, Flaigos y Yair Ochoa.

sensibilidades e idearios expansivos en lo quimérico. En este sentido, desde lo sonoro, el pedagogo musical Murray Schafer y el musicoterapeuta C. Fregtman, nos evidencian con sus experiencias cómo es posible edificar didácticas a partir de una aproximación sensible e imaginativa con el sonido. Demuestran que la musicalidad es inherente a todos los seres, que no podemos someter esta experiencia a un único sistema de figuración musical. (pp. 185-186)

A partir de lo anterior, de lanzarnos a buscar y encontrar eso nuevo podemos darnos cuenta también, que la educación es importante porque permite ofrecer posibilidades, nos permite adentrarnos en lo desconocido y ver lo diferente. Así revelan los niños ese interés por lo nuevo, a través de la conexión que establecieron con los instrumentos musicales que fueron llevados por la investigadora y por otros niños en los talleres, los cuales no conocían; esta conexión con la novedad la observamos cuando al dibujar el instrumento musical que más les gusta muchos dibujan la cajita musical y la armónica: “Estar: acá dibujé la ca... ¿profe usted todavía tiene la caja musical? [lo dice con un acento emocionado]. I: sí, claro, ¡ah! pero acá no. Estar: ¿en la casa? I: aja. Estar: la caja musical” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: y aquí yo los puse hacer un sonido bonito, ¿esto es para ti el sonido bonito? ¿por qué te gusta tanto ese sonido? Flor: ese cosito la caja musical porque suena muy bueno” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: el instrumento que más te gusta es la armónica. Estar: mjm [afirmando]. I: ¿y tú ya la conocías antes de que la trajera Flaigos? [Estar dice que no con gestos]” (Estar, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Y también, a través, de nuevos repertorios que pudieron escuchar:

I: ¿y qué te gustaría cantar? La Estrella: mmm profe una canción toda bonita que usted cantó. I: [...] ¿cuando vine a cantarla? ¡Ay qué bien! [...] ¿la has vuelto a escuchar? La Estrella: no, no sé cómo se llama. I: ¿cuál sería? [...]. Busca *Soy pan soy paz soy más*. La Estrella: yo la busco. (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)

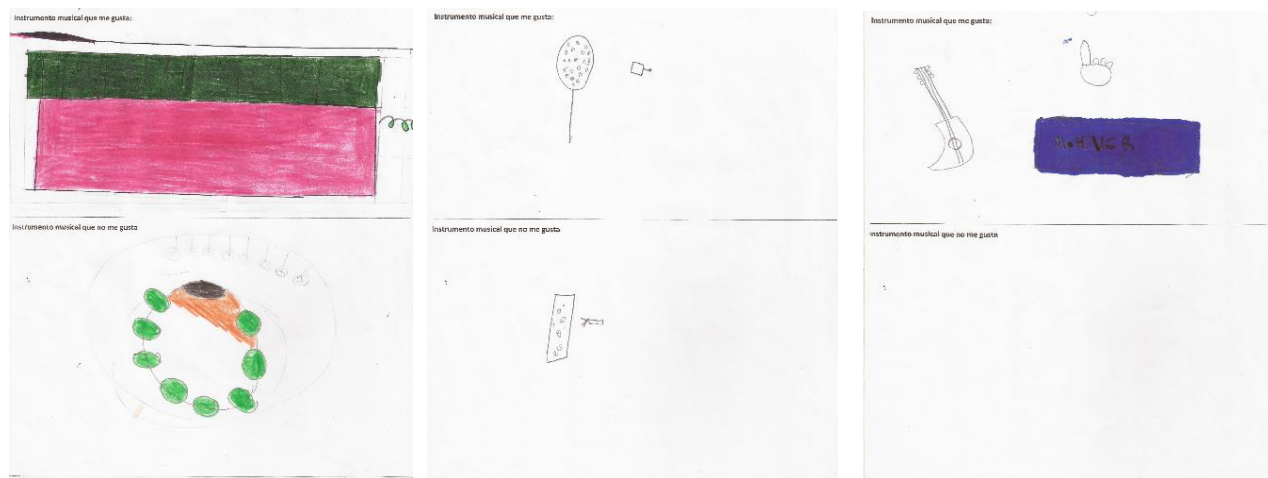


Figura 87. Instrumento musical que me gusta: cajita musical y armónica. Taller 5. Lini, James y Bab Buny, respectivamente

Mostrar lo nuevo y lo diferente es importante para los niños, es decir, no sólo es significativo a través de la educación exponerles lo que ya conocen, sino aquello con lo que nunca han tenido contacto; incluso ellos de cierta manera lo piden, por lo cual se vuelve aún más fundamental, pues a partir de eso otro desconocido, ellos pueden ser, pudiendo desarrollar su propia subjetividad y creatividad; los niños escuchan y experimentan con lo que les dan la oportunidad de experimentar y escuchar. Por ello no se trata de que la educación artística y musical sea importante por todo lo que no saben, sino porque ellos también lo reclaman, observamos que les gusta conocer, pues, además, con respecto a la música, esta está muy inmersa en nuestra sociedad. Cuando Goldstein (2012) nos revela el apartado de “educar: experiencia estética y experiencia de conocimiento” (p. 64), nos dice:

En relación al inconsciente, el psicoanálisis trabaja *per via di levare*, afirma Freud (1905), como dice Vasari trabaja la escultura, haciendo surgir de un bloque de piedra la figura que está contenida en él. [...]. Probablemente educar implica las dos formas de trabajar, aportando materia, información, sobreimpresiones estéticas y haciendo surgir al sujeto como sujeto del inconsciente y sujeto de conocimiento. Y al preguntarnos por las impresiones estéticas que, entiendo, al tocar las huellas inconscientes, activan la curiosidad, el deseo de saber ... como forma de placer, cercana a la sublimación, estamos avanzando hacia unas ‘impresiones’ que imponen un efecto de subjetivación. (pp. 64-65)

En el anterior párrafo se observa cuán importante es para los niños esa nueva información, esas impresiones estéticas, ese encuentro con lo otro que les permite ser y crear, y les genera una apertura. A partir de lo nuevo los niños comienzan a crear un sinfín de mundos posibles. Es así que a través de lo que les posibilitamos en los talleres artísticos y musicales, y en las entrevistas sobre música, ellos comenzaron a pensarse de nuevas maneras y a encontrar otras formas de expresarse. Por ejemplo, algunos niños querían hacer sus propios instrumentos musicales a partir de lo que fabricaron en el taller de la creación de estos: “I: ¿cuál quiere tocar? Pepito: me encanta [cogiendo las castañuelas fabricadas en un taller]. I: ¿por qué te encanta? [...]. Pepito: y porque quería hacer en mi casa, pero uno de estos, tengo un cartón, y no tengo tapitas” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); incluso esta misma niña afirma que quiere crear otro nuevo, y nos explica con cuales materiales lo haría: “Pepito: quiero hacer otro instrumento [...], aja, como un xilófono. I: ¡ay! ¿y cómo hacemos un xilófono? ¿cómo crees que lo podemos hacer? [...] Pepito: con palitos, con unas piedritas” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También otro niño, después de crear su personaje musical, nos pide más materiales porque quiere concebir otro personaje en su casa, crear era tan importante para él, que cuando volvemos a la institución lo lleva para mostrárselo a la investigadora: “Se llama Alberto, este es un muñeco que le gusta mucho la música, bailar, cantar... le hice trenzas pero estas si más decoradas, y lo hice al estilo vaquero... le iba a hacer un caballo pero no tuve tiempo” (Yolu, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), además, dice que le gusta hacer títeres, y que hubo algo que no le había hecho antes, pero vio un material y dijo: “¡Ay! será que hago eso” (Yolu, comunicación personal, 27 de agosto de 2019), mostrando como proporcionar diversos materiales les permite ampliar su creatividad. También, otros niños en las entrevistas o en las actuaciones con su personaje de la música, improvisan y crean canciones para expresar lo que necesitan decir sobre la música, o para mostrar otras preocupaciones que parece quisieran contar, por ejemplo: “[cantando] como muchísimo para tener fuerza de cantar, demasiado, la gente me adora muchísimo, muchísimo, [...], adoro a la profesora, [...], los niños me dicen, por qué cantas tanto y por qué cantas bonito [...] porque me gusta demasiado” (Lini, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).



*Figura 88. Personaje de la música adicional creado en la casa. Yolu*

Esto también nos hace pensar en las diferentes formas que hay y que pueden haber de aproximarse a la educación artística y musical; los lineamientos curriculares en el área apuntan lo siguiente:

No tener en cuenta en el currículo integral de manera sistemática la educación artística, reducirla a la práctica de técnicas elementales sin sentido y sin promover la dimensión estética y el sentido de pertenencia cultural entre los estudiantes, implica que en la institución educativa maestros y estudiantes no nos demos la oportunidad de contemplar, cultivar y disfrutar los sentimientos y la originalidad de nuestras expresiones y las de los otros, de apreciar la naturaleza, de recrear expresiva y simbólicamente su experiencia cambiante en un lugar y en un tiempo. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 25)

Estas diferentes formas de aproximar el arte a los individuos, pueden servir tanto para uniformizar o para valorar la diferencia. Se pueden enseñar las diferentes técnicas artísticas con el fin de tener un cierto dominio técnico, y desde este punto trascenderlas, para encontrar una voz propia y así potenciarse como ser humano, o simplemente podemos quedarnos en la reproducción de dichos modelos, lo cual se podría entender sólo como entretenimiento. Por ejemplo, cuando el maestro les enseña a sus estudiantes a dibujar una casa, en algunas ocasiones sólo quiere que los niños reproduzcan dicha imagen, sin embargo, en otros momentos, quizás más bellos, posibilita que a

partir del concepto de “casa” creen sus propias moradas, aquellas que los identifican, en las que viven, con las que sueñan.

Es allí, quizás, donde radica su poder transformador, en el hecho de usarse como búsqueda del propio ser, y no como repetidor de formas:

No todo proceso artístico contribuye a crear ciudadanía democrática y cambio social. Un enfoque convencional podría impulsar posturas colonizadoras o reproductoras de los modelos de convivencia jerarquizados y verticales. Las artes en sí mismas pueden no tener una dimensión transformadora si el enfoque en el que descansa su pedagogía no busca de manera intencional y metodológicamente pertinente ese objetivo. (Jiménez, 2015, p. 230)

No estamos en contra de la técnica en el arte y en la educación artística, creemos que es importante para poder expresar cada vez más profundamente lo que hay que decir, porque como hemos dicho en apartados anteriores en este texto, lo que se quiere decir y la manera de decirlo, están íntimamente ligadas; lo que en cambio pensamos, es que la educación artística no se puede quedar allí, mucho menos si estamos hablando de esta área en las escuelas –“pero sí existe una gran diferencia si esta relación está abonada en el campo de la academia (la formación artística) o de la escuela (la educación integral)” (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 22)-, pues no creemos que la perfección en la técnica pueda alcanzar a expresar o a crear mundos posibles, sino hay una búsqueda de esa expresión del ser en el ejercicio del arte. Así lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2000):

En otros términos tendremos que aceptar que el arte no aparece por mera generación espontánea. El artista debe formarse en el manejo de las diferentes técnicas y pericias pero también somos conscientes de que el dominio de las técnicas y de las maneras de proceder formalmente no bastan, es menester la opción personal en su expresión más original que incluye el talento, el conocimiento y la vivencia del artista de aquello que siente que debe convertir en expresión de su obrar autónomo y creativo. (p. 11)

También en los niños notamos cómo esas posibilidades que les damos, eso nuevo que les ofrecemos, les permite generar una apropiación de sí mismos, pudiendo inclusive nombrarlo. Esto sucede cuando los interrogamos por su personaje de la música, mostrándonos una autonomía para

nombrar aquello que ellos inventan; así se puede mostrar en las siguientes respuestas: “I: ¿por qué es un personaje de la música? Star: porque yo lo cree y le gusta cantar” (Star, comunicación personal, 26 de agosto de 2019); “I: ¿por qué se llama así? Flaigos: porque para mí representa la música” (Flaigos, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

¿Cómo se llama el personaje de la música? *Star* FOTO  
 ¿Por qué se llama así? *por que me gusta ese nombre*  
 ¿Dónde vive? *en la planta*  
 ¿En qué trabaja? *Cantando*  
 ¿Cómo es físicamente? *tiene el pelo verde y una casa blanca en colina*  
 ¿Qué accesorios tiene? Y ¿para qué le sirven? *tiene el micrófono y le sirve para cantar*  
 ¿Cómo es su personalidad? *es feliz*  
 ¿Qué le gusta hacer? *Cantar*  
 ¿Qué no le gusta hacer? *bailar*  
 ¿Por qué es un personaje de la música? *por que yo lo cree y le gusta cantar*  
 ¿Cómo era el personaje que imaginaste cuando cerramos los ojos? *muy lindo y curioso*

Figura 89. Hoja de vida del personaje de la música.  
Taller 9. Star

Por otra parte, observamos también que existe cierta timidez en algunos niños para mostrarse como artistas, para desplegar sus cualidades artísticas y creativas en frente de otros, así lo disfruten en sus espacios privados -aunque esto también pueden ser elecciones personales conscientes-. Varios niños afirman que no les gusta bailar en público o donde haya muchas personas, tanto donde hay individuos conocidos como desconocidos, incluso, con sus mismos compañeros. Así lo expresa Pájaro:

I: ¿a ti te gusta bailar? Pájaro: ¡ay profe! I: ¿qué? Pájaro: es que no sé qué decirle porque a mí me da mucha pena [...], pues me da pena salir a bailar. I: [...] pero ¿te gusta o no? pues, digamos que estuvieras sola en tu casa. Pájaro: ¡ah! no, sola en mi casa sí. I: [...] ¿lo que no te gusta es que te vean? que te vean bailar. Pájaro: mmm sí. (comunicación personal, 12 de agosto de 2019)



También sucede con el canto, y, por ejemplo, al pedirles que realicen una obra de títeres con sus personajes de la música, pues afirman que les daría menos pena si estuvieran con sus compañeros: “Me da pena, si fuera con mis amigos, pero no trajeron el títere” (Yolu, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

Además de dichas expresiones de la timidez, también se califican a ellos mismos de manera desfavorable, cohibiéndose de expresarse artísticamente porque sienten que no lo hacen bien, o más aún, piensan que hay una sola manera de hacerlo y esa es la correcta; Pepito, de seis años, lo expresa sobre el baile: “Y bailo muy feíto” (comunicación personal, 6 de junio de 2019). Muchos niños también hablan de no saber realizar ciertas acciones musicales y nosotros nos preguntamos: ¿cuándo se forma en la mente del niño esa concepción de saber o no saber hacer algo artístico?, y, sobre todo, pensando en esa expresión del cuerpo que es tan individual, ¿por qué dicen que no saben bailar?, ¿cómo saben si saben bailar? Campbell (1998) también lo dice: “Fue desconcertante para mí escuchar a una niña de seis años evaluar su propio canto como ‘no muy bueno’. ¿Quién se lo dijo? ¿Contra qué modelos juzgaba su propia voz?<sup>138</sup>” (p. 95). Y a su vez, existen en los niños resistencias a expresarse artísticamente, específicamente en frente de sus profesores: “Cuando llego, Pepito me saluda diciendo: profe, yo ayer sí estaba cantando. I: ¿y por qué no me cantaste? Pepito: porque no me gusta cantar en frente de las profes. I: ¿y por qué? Pepito: porque me da miedo” (Investigadora y Pepito, comunicación personal, 23 de abril de 2019).

Estas expresiones de timidez, de juicios a ellos mismos y de resistencias frente a sus maestros, pareciera que obedecen a ciertas preconcepciones que tienen los niños sobre el hacer artístico, preconcepciones que quizás tengan que ver con sus adultos cercanos, lo cual, a su vez, lo relacionamos con el concepto de talento que tanto ha permeado el pensamiento de lo artístico: “De todas las frases que se han convertido en un tipo de uso común, pocas han sido tan devastadoras para el desarrollo de los niños como la del ‘talento’. [...] Crea imágenes de participación musical

---

<sup>138</sup> Traducido de: “It was disconcerting for me to hear a six year-old child evaluate her own singing as ‘not very good’. Who told her so? Against what models was she judging her own voice?” (traducción propia).

para unos pocos<sup>139</sup>” (Campbell, 1998, p. 169). Este concepto ha permitido que se piense que sólo “los elegidos” puedan acercarse al arte, además, ha calado tanto en las gentes, que se sienten cohibidos a usar estas formas de expresión, y teniendo en cuenta los ejemplos antes mencionados, pareciera que en algunos casos se forma desde la niñez. Blacking (2003) afirma lo siguiente:

Ser una audiencia pasiva es el precio que algunos tienen que pagar para ser miembros de una sociedad superior cuya superioridad se sostiene en la habilidad excepcional de un limitado grupo de elegidos. Entonces aparece el tema del nivel técnico de lo que se define como musicalidad, dando lugar a la necesidad de clasificar a algunos como no musicales. Es en estas suposiciones que la habilidad musical se alienta o se anestesia dentro de muchas sociedades industriales modernas. (p. 150)

Por eso es importante revisarnos y pensar en cómo ofrecemos a los niños la educación artística y musical, pues en primer lugar, quizás haya cierta tendencia en nosotros a enseñarla en términos de “lo bello o lo feo” y con restricciones por talentos previos (sin tampoco dejar de valorar las habilidades con que los niños llegan), por ello algunas acciones y expresiones artísticas se convierten en válidas y otras no, y así, lo van asimilando los niños para ellos mismos, pensándose, por ejemplo, como no talentosos, o también, incluso, como talentosos -lo cual se puede volver un lastre en sus vidas y una imposibilidad para ver más-, pero quizás no nos hemos detenido a pensar cómo hacer para que el niño a través de lo que sabe y lo que va aprendiendo técnicamente, pueda expresarse cada vez más desde su propio lenguaje. Small (1998), lo dice de la siguiente manera:

Y creo que el mejor músico siempre lo hacen los que hacen lo mejor que pueden con lo que tienen, por modesto que sea lo que pueden. Y cuando digo 'el mejor músico,' tenemos que tener en cuenta que hay muchas maneras de tocar bien, y la destreza técnica que nuestra cultura tiene en gran estima es sólo una de ellas. (p. 32)

En segundo lugar, quizás estamos pensando en el arte como algo de unos pocos, limitando así a muchos niños y a seres humanos a que se relacionen con estas formas de expresión, de actuación, de relación, de sentido:

---

<sup>139</sup> Traducido de: “Of all of the phrases that have gelled into a kind of common usage, few have been as devastating to children's development as that of ‘talent’. [...] It creates images of musical participation for the very few” (traducción propia).

Y vimos, además, que si es verdad que cada criatura viva es capaz, y tiene que ser capaz, de dar, y de responder a la información sobre las relaciones, entonces, la capacidad de tomar parte en esas actividades que llamamos las artes no está limitada a unas pocas personas talentosas sino es parte de la herencia evolutiva de todos los miembros de la raza humana. (Small, 1998, p. 25)

También es significativo, como los niños muestran o expresan que, para realizar esos quehaceres artísticos, se sienten más seguros cuando tienen o utilizan otros objetos de compañía, a algunos se les nota cuando por ejemplo utilizan el personaje de la música para decir y hacer, y otros lo expresan específicamente, incluso lo sienten como una necesidad; Pepito afirma sobre cantar enfrente de los docentes:

Pepito: si tuviera el osito, sí podría. [...]. I: ¿cómo es el osito? Pepito: es un osito que tiene una almohadita aquí y un gorrito. I: ¿y suena o qué? o ¿por qué te gusta traerlo para cantar? Pepito: nooo, para abrazarlo, acariciarlo. (Pepito, comunicación personal, 23 de abril de 2019)

Observamos esa necesidad de tener algo familiar que les ayude con su miedo a expresarse artísticamente, que les dé una sensación de seguridad. Campbell (1998) lo expone de la siguiente manera:

Los niños a menudo juegan musicalmente con sus títeres, cantando canciones que de otro modo no cantarían, sin sentirse avergonzados de sonar a través de sus mediadores musicales que son del tamaño de una mano. Los títeres son excelentes ‘accesorios’ para cantantes tímidos, proporcionando una especie de defensa o escudo para los niños que pueden sentirse incómodos, o incluso desnudos, sin un pequeño amigo a través del cual enviar su música<sup>140</sup>. (pp. 89-90)

Aunque no sólo existen miedos, pues también entre los niños observamos seguridades en torno a lo artístico, y sus aprendizajes, como se muestra a continuación: “Don Juan: ¿quién le enseñó [a

---

<sup>140</sup> Traducido de: “Children often play musically with their puppets, singing songs that they would not otherwise sing yet unembarrassed to sound them through their hand-sized musical mediators. Puppets make excellent ‘props’ for timid singers, providing a kind of defense or shield for children who may feel uncomfortable, or even naked, without a little friend through which to send their music” (traducción propia).

bailar]? [...]. Bab Buny: yo mismo me enseñé” (Don Juan y Bab Buny, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “I: ¿y quién te enseñó a bailar? Don Julián: nadie. I: ¿tú solo? Don Julián: sí” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿o dónde es que bailas? Don Juan: en fiestas, así” (Don Juan, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y dónde te gusta bailar? Don Julián: allí en, en la caseta, en mi casa y ya” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019). En los fragmentos anteriores se muestra por una parte que no a todos los niños les da miedo bailar delante de otras personas, ya que disfrutan bailar en fiestas y en lugares públicos, y por otra, se observa aún una mayor seguridad, cuando afirman que ciertos aprendizajes musicales los han aprendido solos, a través de la exploración de su propio cuerpo y la observación de otras personas. Estas seguridades en la interacción con lo musical también son importantes tenerlas en cuenta en la educación artística y musical, para seguirlas potenciando.

Con respecto a otro aspecto, podemos notar que entre los niños también surgen críticas o peticiones indirectas que se hacen a la escuela ante su educación o expresión artística, mostrando ciertas limitaciones que impiden dicha formación. Cuecui por ejemplo nos dice que en la escuela no puede bailar:

I: ¿y dónde te gusta bailar? Cuecui: ah justo en Venezuela [...]. I: en Venezuela ¿y en Colombia no bailas? Cuecui: ¡ah! en Colombia [...] sólo bailo justo en mi casa [...] no puedo bailar justo en la case<sup>141</sup>, porque porque siempre hace tarea. (comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Y a su vez, Tili y Flor, respectivamente, afirman que no les gusta escuchar música en la escuela: “I: ¿y en qué lugares te gusta escuchar música a ti? Tili: en mi casa. I: [...] ¿solamente? Tili: sí. I: ¿en la escuela no? Tili: no” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “I: ¿y en qué lugares te gusta escuchar música? Flor: ¿en qué lugares? en la casa. I: ¿sólo en la casa? ¿y acá en la escuela? Flor: en la escuela no” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019). Estas afirmaciones de los niños nos muestran ciertos reclamos que tienen hacia la escuela, y son importantes para darnos cuenta qué es eso que nos piden implícitamente los niños para atenderlo. También nos hacen pensar en a qué le estamos dando prioridad en las escuelas, y además con ello, se refieren un poco, a como conciben ellos la escuela.

---

<sup>141</sup> Se refiere a clase.

Y así como hay peticiones implícitas, también surgen formas de resistencias entre los niños, para expresarse artísticamente al margen de las instituciones. Esto sucede en muchas ocasiones cuando, por ejemplo, los niños están realizando sus guías, pero el mismo tiempo cantan o realizan movimientos corporales rítmicos, o interrumpen sus actividades de clase para cantar o comunicarse con los otros a través de sus melodías, como se muestra a continuación: “Pepito de 1°, canta una canción de navidad, mientras están haciendo actividades: ‘navidad, navidad, feliz navidad...’, y luego la profesora les llama la atención a Pepito y a Yagua porque van atrasados” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019); “Ozuna, de 4°, un momento después, cuando está en el horario de la clase de Lenguaje, vuelve a cantar la canción que anteriormente habían usado para saludar a los niños de preescolar: ‘haremos lo posible por hacernos más amigos...’” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). Quizás esto también sucede porque al ser una escuela con modelo Escuela Nueva los niños son más independientes cuando realizan sus actividades y asimismo el docente no está explicándole siempre a todos los niños, entonces fácilmente pueden acompañarse con sus cantos mientras trabajan, o también ocurre que se distraen o descansan en algún momento para comunicarse musicalmente con sus compañeros. Otra resistencia quizás más evidente<sup>142</sup>, sucede en un momento cuando los niños comienzan a escuchar música que suena por fuera de su salón y empiezan a bailar, a pesar de que estaban en medio de una clase, y, además, pese a la advertencia que una niña menciona recalcando que no están haciendo las actividades de clase -y aunque un solo niño dice que ya las hizo, o por lo menos ya adelantó-, muchos niños terminan dejándose llevar por la música, por eso que les pide su sentir y su cuerpo, resistiéndose también a esos “deber ser” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019).

Por otra parte, aunque ya hemos hablado en otros apartados de todo lo que la familia les proporciona en torno a lo musical, como en este momento estamos exponiendo las reflexiones y tensiones que surgen en torno, también, a la escuela, haremos hincapié en ciertos fenómenos que suceden con sus familias. Por ejemplo, algunas familias tienen ciertas concepciones frente a lo musical y lo artístico, percibiéndolo como una pérdida de tiempo o como un juego -dando al juego un valor negativo-, como se expone a continuación: “I: ¿y alguna vez has tocado un instrumento musical? Yagua: yo le dije a mi mamá y no quiere. I: ¿no? ¿y por qué? Yagua: porque no [...]”

---

<sup>142</sup> La referencia literal está en la p. 188.

porque yo me pongo a jugar<sup>143</sup>” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019). En lo siguiente se muestra la situación que surgió con algunas familias durante la realización de los talleres de la investigación:

Con respecto a los padres, algunos mostraron más recelo porque piensan que es perder el tiempo (aunque esto también pudo ser circunstancial, porque la docente estuvo mucho tiempo incapacitada y los niños estaban desescolarizados, por lo cual estaban preocupados por esos otros aprendizajes que los niños deberían obtener en la escuela, esto ocurrió sobre todo con la mamá de Yair Ochoa). Los padres tienen resistencias a esta clase de talleres porque creen que no es importante para los niños, sino que sólo es ocio; sin embargo, muchos padres sí se mostraron receptivos, incluso algunos, dijeron que la música les podía ayudar porque eran niños muy golpeados emocionalmente. (Investigadora, observación, 4 de junio de 2019)

Sin embargo, cuando la docente le dijo a la mamá de Yair Ochoa que la participación en la investigación era voluntaria, afirmó: “No, no, que pena, yo no me supe expresar, al niño le están gustando mucho” (Investigadora, observación, 4 de junio de 2019). Parece que al final la mamá le presta atención a los deseos e intereses del niño, valorando los talleres de otra manera, cambiando así de opinión. Cabe aclarar que, aunque con los talleres no pretendíamos realizar un proceso de educación artística y musical, sino más bien, proyectábamos que sirvieran como detonantes de lo musical, tangencialmente se pudieron explorar algunos elementos de lo musical y lo artístico.

A su vez, en algunas familias no existen las posibilidades económicas para brindarles algún tipo de contacto con lo musical o con la educación artística: “I: ¿alguna vez has hecho algo con música? Cuecui: ¡ah! déjame pensar... sí. I: ¿qué? Cuecui: yo estaba pensando, mi abuelo iba a comprarme un tambor, y no me a compró, poque<sup>144</sup> todavía no tienen dinero, no tiene ahorros” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). La familia entonces les proporciona quizás su primera relación con la música, sin embargo, esta puede ser restringida a lo que ellos conocen, a sus intereses, a los sentidos que le dan a la música y a sus posibilidades económicas, por lo cual se limitan ciertos acercamientos a lo musical y a la educación artística, pues hay otras prioridades.

---

<sup>143</sup> Se refiere a jugar.

<sup>144</sup> Se refiere a lo y porque.

En este caso, la escuela puede mostrar otros sentidos, otras miradas, otras formas de entender la música, otros espacios de arte, otras herramientas; les puede permitir ver otras diferentes formas de concebir el mundo a través de lo artístico.

Observamos también en nuestra investigación, un asunto interesante que surge entre los niños, y es que pareciera que para ciertas edades de la infancia hubiera poca oferta en cuanto a lo musical o más bien, un gran desconocimiento frente a músicas que pudieran ser más acordes con los intereses de este grupo de niños. Algunos niños hablan de música infantil y de música de adultos, diferenciándola entre sí, Pepito, de seis años, nos cuenta: “I: ¿y por qué te gustan todas las canciones, Pepito? Pepito: porque son muy lindas [...] hasta las de adulto. I: ¿te gustan las de adulto? ¿por qué?” (comunicación personal, 6 de junio de 2019), aludiendo que le gustan porque su mamá las escucha. Otros niños -en este caso dos niños de diez años y uno de doce, de los grados 4° y 5°- como ya lo referimos en el apartado de *La música desde su vinculación emocional*<sup>145</sup>, por el contrario dicen alejarse de la música de sus adultos cercanos; a veces los argumentos son curiosos porque afirman que el género musical es el mismo que ellos escuchan pero las canciones son diferentes, mostrando a su vez, esa diferenciación que los niños de más edad quieren hacer con sus adultos (Flaigos y Pájaro, comunicación personal, 12 de agosto de 2019) y (Ozuna, comunicación personal, 27 de agosto de 2019).

A pesar de que los niños escuchan cierta música, percibimos que a los niños mayores les toca un poco alinearse a esas ofertas comerciales, al no conocer otras músicas más acordes con sus intereses. Para los niños más pequeños existe la música infantil, pero a los de mayor edad esta música ya no les gusta y no se identifican con ella, esto lo observamos por ejemplo, en un momento de un taller que ya mencionamos en el apartado de *La Música se piensa desde lo estético*<sup>146</sup>, cuando les ponemos una canción infantil y los niños más pequeños la disfrutaban y la cantan -aunque un poco mirando a sus compañeros mayores, de los grados superiores, a ver cómo estos reaccionan- y los mayores, hacen gestos de desagrado (Investigadora, observación, 30 de abril de 2019). O también cuando un niño de nueve años del grado 3°, responde lo siguiente, al hacer dos preguntas en uno de los talleres: “I: ¿por qué les gustaron esas canciones? [...]. Don Juan: porque eran

---

<sup>145</sup> Específicamente en la pp. 171-172.

<sup>146</sup> Específicamente en la p. 152.

infantiles [Don Juan se ríe]” (Don Juan, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “[I: ¿cuáles canciones les gustaron?] Don Juan: la luna lunera [Don Juan se ríe y otros niños también]” (Don Juan, comunicación personal, 26 de abril de 2019), dichas risas fueron en tono de burla, diciendo sus respuestas irónicamente.

A partir de lo anterior, pensamos que quizás en la escuela sería pertinente mostrar muchos repertorios, sin ceñirse a ninguno, para que se tengan posibilidades de elección, dar a conocer aquellos músicos y educadores musicales que vienen trabajando para crear música para los niños de estas edades y de otras, repertorios que surgen a partir de una observación y conversación cuidadosa con los niños, como Luis Pescetti de Argentina o Cantoalegre de Medellín-Colombia, o incluso pensar en construir repertorios con los niños, indagando por lo que verdaderamente a los niños de estas edades les gustaría escuchar, y teniendo en cuenta sus gustos, intereses, problemáticas.

Y además de presentarles muchos repertorios, también es importante presentarles y explorar formas diversas de relacionarse con la música, es decir, no sólo desde la escucha, que, con cantar y bailar, son las formas en que los niños de esta escuela tienen más acercamiento a ella, sino desde esas otras posibilidades de acción musical que quizás los niños en este contexto, no tienen tantas posibilidades de explorar.

Otro aspecto que notamos es que en algunos momentos de la investigación surgen resonancias en la docente, como las siguientes: “Docente: los niños están felices [...] un niño está cantando por allá. I: yo lo escuché [se ríe]. Docente: y uno que no le pone atención a eso” (Docente, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “la docente dice que muchos de los niños quieren estar con la investigadora, y añade: sí, claro profe, es que como yo nunca les hago nada de eso, para ellos esto es un juego, muy novedoso” (Docente, comunicación personal, 6 de junio de 2019);

La docente nos dice en el primer taller: yo no había pensado tan importante que es lo de la música, yo como que nunca hago nada de música, pero muy bueno; y añade: todos los niños salieron cantando. La investigadora también escucha que estaban cantando después del taller, repitiendo las canciones que sonaron en este. (Investigadora, observación, 26 de abril de 2019)



En los anteriores fragmentos, la docente reflexiona acerca de la importancia de la educación artística y musical, y cuenta que ella no realiza este tipo de acercamientos con los niños, que la música no está muy presente en sus prácticas docentes. Sin embargo, además de estas afirmaciones, mientras estuvimos en el proceso de investigación observamos como la música y las actividades musicales, en algunos momentos se filtraban en las clases o en diferentes momentos de la jornada escolar, quizás consciente o inconscientemente, a través de pausas activas, por ejemplo; o en algunas canciones que surgen o se inventa mientras enseña algún concepto y sirven para explicar contenidos: “La profesora dice ‘pata’ [...]. Luego, la profesora canta canciones de la pata (3 canciones), que pareciera que recuerda en ese momento” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019); “la profesora sigue enseñando Lenguaje: las consonantes a los niños de primero, y canta una canción que improvisa: ‘plata, plata, plata, Luciana da la plata’. Hace uso de esta canción para el dictado que está haciendo de las palabras” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). También cuando se está enseñando algún tema se recuerdan inflexiones melódicas de la voz que hacen personajes de la televisión, o se usan onomatopeyas para la enseñanza de las consonantes: “La profesora está enseñando la T con la A, y dice: así hacía el profesor Jirafales, ta ta ta ta, cuando le sacaban la piedra” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019); para proponer y enseñar repertorios para eventos como la misa o la antioqueñidad; en canciones colectivas, previamente enseñadas, que los niños usan para saludar o agradecer; cuando la música la utilizan para acompañar actividades que realizan en la escuela, como proyectos conjuntos para todos los niños; en el uso del ritmo en las actividades cotidianas y en la enseñanza de contenidos como el conteo; cuando la profesora inventa canciones y melodías para actividades que van a suceder en la jornada; o con videos musicales que se ven para enseñar contenidos:

Se observa el video del monosílabo con todos los niños, pero es una actividad de 1°. Ven la letra L y hacen su sonido. Sol cuando dice la, le, li, lo, lu, mueve todo el cuerpo. El monosílabo usa entonaciones, y además hay sonidos y música en el programa. Algunos niños y la docente cuando suena la primera canción del programa bailan, mueven alguna parte del cuerpo y cantan, y Pepito aplaude al final de la canción. El monosílabo también usa un sonido característico: “ajá, ajá”. También el monosílabo dice la, le, li, lo, lu, rítmicamente. Cuando en el monosílabo dicen baile de la, le, li, lo, lu, la profesora dice que se paren a bailar, los niños bailan, mueven la cabeza, saltan, cantan; en un momento el

monosílabo sube la afinación y los niños también. Chaquira de 2° dice: a mí me encanta eso, refiriéndose al monosílabo, lo cual muestra esa interacción que se genera entre los diferentes grados en la escuela multigrado modelo Escuela Nueva. Yagua también estaba pidiendo que lo pusieran. (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019)

Con respecto a la actividad de la antioqueñidad, la docente decide que los niños canten una canción y le pide a la investigadora que la acompañe con la guitarra, mostrando el deseo de incluir la música en las actividades que hacen, además, al tener que presentarlo en la institución principal notamos esa importancia que se le da a la música en los encuentros colectivos. Cuando elige la canción, realiza un proceso para que los niños se la aprendan: “La pone varias veces y les reparte las letras de cada uno, les da la letra impresa y se las subraya, como a un niño le da dificultad le imprime sólo la parte que le corresponde” (Investigadora, observación, 21 de agosto de 2019); observamos entonces una metodología para la enseñanza de la canción.

En todo lo anterior podemos ver como se conjugan algunas actividades que la docente realiza donde está presente la música, y, además, esa percepción de ella misma, de no hacer actividades o clases orientadas específicamente a lo musical y a la educación musical, lo cual puede estar relacionado con la predominancia de las artes plásticas en la enseñanza de la educación artística en esta escuela. Con respecto a ello, pensamos que en las escuelas en general, se puede dar énfasis a alguno de los lenguajes artísticos, lo cual quizás también tenga que ver con los saberes más cercanos al educador, sin embargo, también creemos que es importante pensar la educación artística en las escuelas como un área que integre diferentes formas de lo artístico, ya que cada lenguaje aporta diversas formas para “ver” y sentir el mundo, no olvidando además las orientaciones curriculares propuestas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2000), las cuales son: Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo, proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo, proceso de desarrollo de pensamiento reflexivo, desarrollo de habilidades conceptuales-proceso de desarrollo de juicio crítico (pp. 39-42). Esta perspectiva de integrar diferentes lenguajes artísticos también la contemplamos por ser un contexto en la ruralidad, ya que allí hay menos oportunidades de acercarse a estos espacios artísticos -aunque en algunas comunidades sí, pero no en todas-, no hay escuelas de artes y de música, no llegan los programas artísticos a las escuelas, no hay tradiciones autóctonas que se

reúnan en torno al arte, no hay -o por lo menos no siempre- profesores formados específicamente en la educación artística, no tienen instrumentos musicales: -“I: ¿y todavía la tocas? Don Julián: no todavía no porque yo no tengo [antes la tocaba porque su abuelito la tenía]” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019)-, los espacios en la vereda para reunirse en torno a lo musical no son tan apropiados para los niños, los referentes en los medios de comunicación son limitados, por ello, la escuela y el docente, pueden desempeñar una gran labor en este sentido. Sin embargo, no desconocemos la dificultad que esto conlleva, ya que en la escuela multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, sólo hay un docente para todas las áreas, enseñándole a todos o a un grupo de grados; por lo cual entendemos que el reto es grande. Aunque también se podría pensar que estos acercamientos artísticos se pueden realizar transversalmente, en algún proyecto que conjugue varias áreas, o en los saludos o despedidas de la institución. Creemos que cada docente podría pensarse y ver el contexto de su institución para ver qué es lo más favorable para los niños en este sentido. Alguna vez oímos hablar de un docente que todos los días al comenzar la jornada de la escuela les leía un cuento a sus estudiantes, mostrando en ello también, las apuestas por las que este docente abogaba.

También en el ámbito de la educación artística sucede que no todos los docentes se sienten preparados para abordar el lenguaje de la música, pareciera que existe un miedo docente a acercarse a la educación musical, lo cual pueda tener que ver con las preconcepciones frente a este arte y al concepto de talento que abordamos anteriormente, sin embargo, para enseñar artes plásticas, por ejemplo, no existe tanto miedo y los docentes se arriesgan, así no hayan estudiado mucho sus técnicas. Por ello nosotros nos preguntamos ¿cuándo y por qué la música se volvió un arte tan especializado?, ¿sería posible desde los saberes que tengamos como docentes, arriesgarnos también a la educación musical?

Otro tema que aparece es que, aunque no existen guías del modelo Escuela Nueva para la educación artística, notamos ciertos acercamientos a la música en las guías de otras áreas para enseñar contenidos e interacciones de los niños con ellas -las guías- por la presencia musical. Esto lo recopilamos sólo durante el tiempo en el que hicimos la investigación, en los contenidos que estaban abordando en esos momentos. Es así que en la Unidad 3 de Lenguaje del grado 3º, que los niños estaban realizando, observamos objetivos musicales:

Muñeca y Estar, de 3°, están haciendo una guía de Lenguaje donde se usan canciones: ‘Unidad 3: ¡las palabras tienen magia: actuemos!’ . En la primera página de esta unidad, se muestran tres canciones; se deduce que son canciones, porque riman las palabras, porque hay imágenes de niños con la boca abierta y las manos atrás -como mostrando que están cantando-, y porque se usan signos de la música: corcheas, semicorcheas, clave de sol. Luego, empieza la guía 9 que se llama: ‘¿Qué sabemos de las canciones y los poemas?’, y los desempeños que se quieren lograr son: ‘Leo e interpreto canciones y poemas’, ‘disfruto y reconozco el ritmo y la musicalidad en los poemas y las canciones’. (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019)

También antes de iniciar la jornada, mientras esperamos afuera que la docente llegue: “Chaquira y Flor, del grado 2°, curiosean la guía de aprendizaje de Lenguaje de su grado, encuentran una canción y la cantan: ‘cuando tengas muchas ganas...’” (Investigadora, observación, 30 de abril de 2019), observamos allí un entusiasmo por cantar y un interés por lo musical, pues no escogieron, por ejemplo, un cuento para leer, sino una canción para cantar. A su vez, para los niños del grado 3°, la guía de matemáticas en la Unidad 2, proponía un juego de trenes: “Los trenes ciegos”, que era con vendas en los ojos, al leerla vemos que no contenía música, sin embargo, nos damos cuenta que la docente hace una adaptación a la guía y usa la música para realizar la actividad:

La profesora saca a los niños de tercero al corredor y comienza a enseñarles una canción del tren, lo hace por frases y les pide que ellos las repitan: ‘es mejor viajar en tren, se tira el cordel y se para el tren, el conductor se enojará y mandará a parar el tren, shuu’, luego les pide que la canten ellos solos, mientras lo hacen van moviéndose como si estuvieran en un tren y cambian de conductor cada vez. Observamos también como la melodía y la letra de la canción es modificada un poco, y se centra más en el ritmo, aunque hay una intención melódica; cabe aclarar de todas formas, que para esta canción existen muchas melodías y letras diferentes. También, los niños al repetir, cambian el ritmo y la melodía. Se les nota alegría al realizar el juego del tren y la canción que se utiliza para ello. Además, se observa que niños de otros grados que están dentro del salón, repiten la canción o marchan al ritmo de esta. (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019)

Esto último, además, deja ver esa característica de la enseñanza multigrado, donde los niños de todos los grados se relacionan con contenidos, metodologías y conceptos de otros grados (aprendizaje por contagio):

Uno de los principales fundamentos que dan valor pedagógico al aula multigrado es la convivencia interedades, es decir, grupos de alumnos de distintas edades y cursos en los que unos aprenden de los otros, independientemente de la edad que tengan. Se parte del principio básico de que todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativos. Este fenómeno específico, referido al enriquecimiento académico interedad en aulas multigrado, ha aparecido mencionado durante los últimos años con diferentes denominaciones, pero con significados complementarios: teoría de los círculos concéntricos de aprendizaje (Boix, 1995), aprendizaje por contagio (Bustos, 2010) o circulación de saberes (Santos, 2011). (Boix y Bustos, 2014, p. 32)

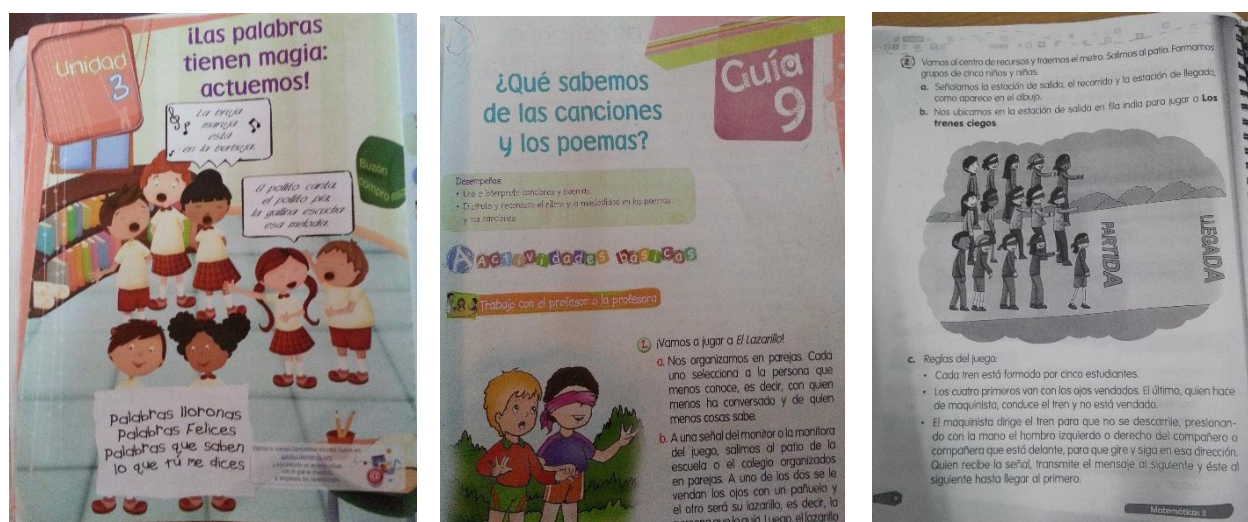


Figura 90. Guías de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas

Por otra parte, observamos en los niños ciertos intereses musicales y habilidades previas para lo musical.

De esta manera, vemos intereses por aprender en sí la música, o por aprender acciones específicas de la música, además, estos intereses también los vemos reflejados en proyecciones que hacen para

su futuro relacionadas con lo musical. Al preguntarles a los niños por lo que les gustaría aprender de la música, en algunas ocasiones, su respuesta es más general y dicen que sí les gustaría aprender la música o expresan su amor por ella: “Si muchísimo<sup>147</sup>” (Star, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “porque me gusta mucho” (Yonsina, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “nos prende<sup>148</sup> muchas cosas de música y el personaje” (Ozuna, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), y en otras ocasiones, se refieren a algo específico que aprender: “Aprender a bailar” (Don Plumero, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); “aprender a cantar” (La Estrella, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), “las canciones” (Pájaro, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); o aprender a tocar instrumentos y trovar<sup>149</sup> (taller 8, comunicación personal, 21 de agosto de 2019); y también pueden conjugarse los dos deseos: “Me gustaría aprender de la música es el amor y a cantar porque cantar es el sentimiento y emociones” (Flaigos, comunicación personal, 21 de agosto de 2019). Además, los niños a través de sus creaciones plásticas expresan ese deseo de aprender más, y de no limitarse sólo a lo que ya conocen: “Ese es un señor que aprende a conocer la música y quiere aprender más de ella [refiriéndose a la creación plástica del taller 2]” (Don Julián, comunicación personal, 26 de abril de 2019). A su vez, nos cuentan cómo definen el aprender algo musical: “I: ¿qué tiene ahí? Don Plumero: ¡ah! una cosa de esas de tambor. I: ¿aprendiendo? Don Plumero: sí, ahí, sabiendo y tocando” (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

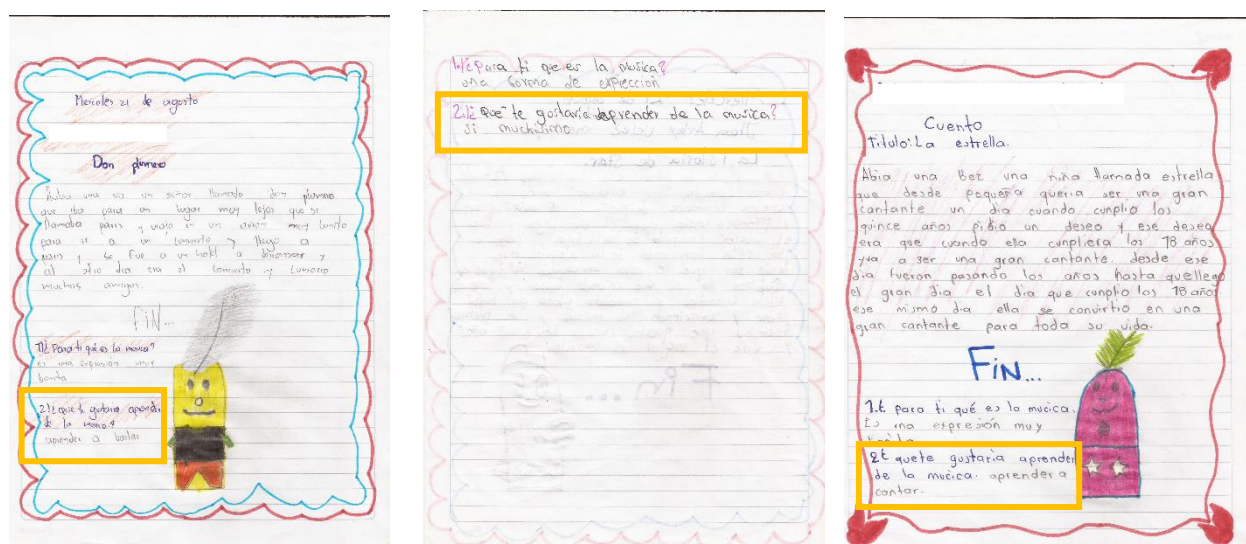


Figura 91. ¿Qué te gustaría aprender de la música? Taller 8. Don Plumero, Star y La Estrella, respectivamente

<sup>147</sup> Se refiere a sí y muchísimo.

<sup>148</sup> Se refiere a aprende.

<sup>149</sup> Estos están referidos en p.139 de *La música como actividad*.

Estos intereses musicales también los vemos manifestados en proyecciones o deseos que tienen para el futuro, que también se reflejan en sus sueños (cuando ellos hablan de sus sueños parece que mezclan la acción de soñar cuando se está durmiendo, y el sueño como deseo), como se muestra a continuación: “I: ¿has tenido algún sueño con música? La Estrella: sí. I: ¿sí? ¿qué soñaste? La Estrella: que yo cuando era grande tocaba bien la guitarra” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “soñé yo estaba bailando y toda la gente le gustó” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019). También un niño habla de sus sueños de usar la música como sanación<sup>150</sup> (Don Julián, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y muchos niños se refieren a sus sueños como cantantes ante la pregunta “¿has tenido algún sueño con música?”: “Sí, que [soy] el Cojo Crazy” (Yolu, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “sí, cantar rap” (Estar, comunicación personal, 4 de junio de 2019); “sí, yo soy cantante” (Bab Buny, comunicación personal, 4 de junio de 2019). Dichos sueños se refieren a acciones musicales como: cantar, tocar un instrumento, bailar, sanar con la música, estando algunos asociados a la aprobación de otros. Por último, hay una proyección entre los niños que nos resuena mucho, ya que manifiesta un deseo muy profundo por conocer algo que la mueve intrínsecamente, y que lo ve representado en otro: “I: ¿y qué es para ti bailar? Pepito: [...] como usted. I: ¿cómo yo? [...]. Pepito: cuando crezca quiero ser como usted. I: ¿sí? ¿por qué? Pepito: porque me encanta la música” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

En cuanto a las habilidades frente a lo musical, observamos en los niños, además de bailar y cantar, habilidades por ejemplo para improvisar canciones e inventar melodías, y para cambiar letras a canciones que ya existen. Lini, por ejemplo, además de otros niños, tiene una gran capacidad para improvisar<sup>151</sup> (comunicación personal, 27 de agosto de 2019); en sus improvisaciones inventa letras, melodías coherentes y realiza variedad de unidades rítmicas. Otra niña lo que hace es tomar una canción que ya existe y cambiarle la letra, siendo consciente de ello:

Pepito de 1º, canta una canción mientras escribe la tarea: ‘mi mamá, lo hizo mi mamá pa<sup>152</sup> mi papi... [...]’. I: ¿de quién es esa canción? Pepito: de la canción de vaquitos, sólo que la

<sup>150</sup> Referido en el apartado de *Otras voces*, p. 234-235.

<sup>151</sup> Las improvisaciones de Lini se encuentran en la p. 138, 177 y 245 de este trabajo.

<sup>152</sup> Se refiere a para.

hago más diferente. I: ¿de la qué? ¿vaquitos? Pepito: la del cuento, la de, la canción que se dice como un cuento, la de barquitos. (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019)

Pareciera que la niña está diciendo que esa canción tiene forma de narración, además notamos en su canto, la consciencia melódica que tiene de la canción, y también sus capacidades para improvisar, pues puede acomodarle otra letra.

A su vez, lo desconocido y lo conocido musicalmente pueden ser una puerta de entrada a esos intereses o necesidades que muestran los niños frente a la música. Una de las niñas afirma que nunca se ha acompañado su canto con un instrumento: “I: ¿y ya has cantado alguna vez? La Estrella: en la casa cuando ponen música así mmm, así canto, nada más así, pero yo no he cantado así con instrumentos. I: ¿te gustaría? [La Estrella afirma con la cabeza]” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), esta misma niña afirma que no ha tocado nunca la guitarra pero que le gustaría: “I: ¿tú has tocado la guitarra alguna vez? La Estrella: no. I: ¿te gustaría? [La Estrella afirma con la cabeza], la próxima vez que la traiga me dices ¿listo?” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), y otro cuenta que, aunque sabe algo de cómo tocar la armónica, no está aprendiendo más: “I: ¿y qué? ¿tú la tocas mucho? Flaigos: sí. I: [...] ¿estás aprendiendo? Flaigos: no, [...] la única parte que me sé es esa” (Flaigos, comunicación personal, 12 de agosto de 2019), Y con respecto a lo conocido se resalta el interés que los niños mostraron por llevar su juguete musical<sup>153</sup> a la escuela, para mostrarlo a la investigadora y a sus compañeros, incluso este interés se resalta aún más cuando una niña nos explica porque no lo puede llevar:

Pepito nos saluda y nos dice: profe no te pude traer el xilófono, y después agrega que no puede traer el xilófono porque se le perdió el palito, y que también tiene una muñeca que suena, la de Frozen, pero que la mamá no se la deja traer. (Pepito, comunicación personal, 4 de junio de 2019)

Podemos observar en torno a los juguetes, que cuando los adultos significativos para los niños mostramos también interés por lo ellos tienen para compartírnos y es importante para nosotros, ellos tienen una mayor disposición y apertura.

---

<sup>153</sup> Ver apartado de *Juguetes e instrumentos musicales o sonoros*, desde p. 97.



Con respecto entonces, a los intereses, habilidades de los niños, y lo desconocido y conocido musicalmente por ellos, se puede dar cabida a pensar una educación artística y musical empezando desde lo que ellos tienen y conocen, desde sus intereses, y desde los sentidos que le otorgan a la música, pues esto permite generar una educación musical acorde y pertinente. De la siguiente manera lo afirman los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2000):

Cuando se trabaja en la escuela a partir de las inquietudes de los alumnos, o cuando se incorporan los temas que se proponen con sus experiencias o reconsiderando con ellos el contexto cultural, o apelando directamente a su imaginación para ilustrar la historia, o formulando y desarrollando proyectos conjuntamente, se logra una alta motivación en el estudiantado, distensión, imaginación fantásica, deseo por aprender, compañerismo, compromiso y responsabilidad.

Se ha probado, teórica y empíricamente, que se obtienen mejores resultados académicos, cuando estas formas de trabajo centradas en los sentimientos e intereses de los niños y complementadas con valores culturales tanto del medio como universales se ejercitan desde preescolar. (p. 28)

Sin embargo, además de los intereses y de lo que ellos tienen y conocen, esto también debe conversar con aquello que se vuelve necesario en la labor educativa, pues también es tarea de la escuela mostrarles esos mundos desconocidos para ellos y a los que no tienen tanto acceso, mundos que desde el arte son bastante ricos y llenos de posibilidades para expresarse, para vivir experiencias, para explorar la sensibilidad y subjetividad propia, y las sensaciones que traen a nuestros sentidos. Además, se pueden enriquecer sus deseos de explorar lo artístico, algunos serán artistas, otros no, sin embargo, lo importante no es ese futuro que no existe, sino proporcionarse a que vivan sus deseos desde el presente, permitiendo a todos los niños habitar las posibilidades que brinda el arte: para expresarse, para comunicarse desde la relación con los otros en la acción musical, para deleitarse, para emocionarse, para permitirles el conocimiento de que hay muchas maneras de existir en el mundo, y de mirarlo, y ello puede ser una elección.

Finalmente, terminaremos este capítulo con las palabras de un niño que afirma con ahínco y seguridad: “Es que siempre hay que escuchar música, en todas partes, [...] pero hay que escuchar música porque tenemos el derecho a escuchar música” (Estar, comunicación personal, 30 de abril

de 2019). Y podemos añadirle a este niño que también tienen derecho a la educación artística y musical.

## Capítulo 5

### 5. Conclusiones

*“Cuando, en la soledad, soñamos largamente, alejándonos del presente para revivir los tiempos de la vida primera, varios rostros de niños vienen a nuestro encuentro. Fuimos varios durante ese ensayo de nuestra vida, en nuestra vida primitiva. Sólo hemos conocido nuestra unidad por los cuentos de los demás. Siguiendo el hilo de nuestra historia contada por ellos, terminamos, año tras año, por parecernos. Reunimos nuestros seres en torno a la unidad de nuestro nombre”. (Bachelard, 1997, p. 150)*

Esta investigación buscó comprender los sentidos que los niños de preescolar a quinto de una escuela rural de Antioquia confieren a la música en relación con sus experiencias cotidianas, y su contexto histórico y cultural, escuchando lo que dicen de la música y lo que hacen musicalmente; por lo cual, intentamos todo el tiempo que la voz de los niños fuera protagonista, dejándonos guiar por ellos en las construcciones que hacíamos, pues también entendemos que dichas construcciones se realizan en conjunto, no suceden sólo por lo que los niños dicen, sino por lo que el investigador pueda primero, percibir, y luego, interpretar y comprender a partir de aquella información. Dicha voz de los niños fue predominante porque estamos hablando de sentidos, es decir, de aquello que los propios actores, desde su propio lenguaje, significan, claramente de acuerdo a un contexto social al que pertenecen, sin embargo, es importante decir, que no sólo por los supuestos teóricos por los que nos decidimos, fue que intentamos que la voz de los niños se resaltara, sino que también tiene que ver con la manera en cómo percibimos las infancias, sujetos capaces de concebir un mundo, de reflexionarlo y de revelarnos a todos esas formas que tienen de pensarse, formas que también consideramos válidas y llenas de una potencia que a veces nos cuesta asimilar. Entonces, además de los supuestos teóricos que apuntan a las voces de los niños, es una apuesta como investigadora, pues entendemos que ellos hacen también parte de una cultura y tienen algo que decir a esa cultura a la que pertenecen, son miembros activos en ella, por lo cual es imprescindible para nosotros pensar en construir de manera conjunta el mundo que habitamos.

De esta manera en este trabajo investigativo, realizamos en primer lugar un recorrido por esos mundos sonoros y musicales en los que habitan los niños de esta escuela, dándonos cuenta de esos sonidos y músicas que los envuelven, también de esos elementos externos que ellos poseen para

hacer música, de esos espacios físicos y momentos en torno a lo musical que su contexto les ofrece para vivir la música, y finalmente, la aparición de los medios de comunicación, los cuales se convierten, en el contexto rural en el que estos niños viven, en la forma más reiterativa y común en que ellos acceden a la música. Es así, como en esta primera parte, buscamos realizar una descripción de ese contexto musical que ellos habitan, con el fin de que, a partir de ello, pudiéramos también comprender los sentidos que los niños de esta escuela confieren a la música, es decir, estos mundos sonoros y musicales, nos permitieron ver el contexto desde donde parten los niños para hablar de lo musical.

En segundo lugar, construimos con los niños y con aquellos que abordan asuntos teóricos, los sentidos que los niños confieren a la música, dándonos cuenta que en primer lugar surge una imposibilidad para significarla, un no saber cómo hablar de ella, lo cual no resulta tan distinto a la manera en que los adultos nos relacionamos con la música; preguntémonos nosotros cómo responderíamos a la pregunta ¿qué significa la música para ti?... y puede que podamos pensar en una manera de definirla, pero en alguna parte de nosotros también quizás podamos ver esa imposibilidad, una imposibilidad que quizás está relacionada a una forma no tan conceptual de vincularnos con la música. A partir de ello se abre un mundo de posibilidades entre los niños para hablarnos de lo que es la música para ellos, surge entonces la manera de hablar de ella como acción, como algo que se hace, como nos lo explica Small (1998) a través del giro conceptual que le da a la forma de nombrar la música, no como cosa, sino como actividad, designándola como “musicar”; esto se muestra tanto a través de sus palabras, como por medio de sus mismas acciones, porque la definen también realizando la acción musical específica. A su vez, los niños nos muestran una forma de relación con la música a través de esa manera que también se le ha atribuido al arte de relacionarse con lo bello o lo desagradable, es decir, esas primeras concepciones en cómo se definía el arte, desde una dimensión estética, maneras no ajenas a los niños y a los seres humanos en general, pues la música también se nos presenta para percibirla, y para que esa belleza o eso horrendo, y todos los tonos de grises que hay entre ello y como nuestros gustos la adjetivan, puedan conmovernos desde lo que la forma tiene para ofrecernos; además, como esa forma que es la música se convierte casi que en necesaria para el mundo de los niños, pues piensan que sin la música el mundo sería feo, es decir, perdería su gracia, así lo expresa Geertz (1994) hablando de la escultura yoruba, pero luego expandiéndose al arte en general:

Nada especialmente notorio le ocurriría a la sociedad yoruba en el caso de que sus escultores dejasen de preocuparse por la pureza de la línea o, lo que tampoco me sorprendería, por la escultura misma. En efecto, la sociedad no se desmoronaría; simplemente, algunas de las cosas que experimentaron no podrían expresarse -y tal vez, después de algún tiempo, tampoco podrían experimentarse-, y la vida sería por ello más gris. (pp. 122-123)

Es también a partir de lo último que nos cuenta Geertz (1994) que se une la música con lo emocional, ya no sólo la música se da a través de la percepción sino que puede llegar más hondamente en los niños, y es allí donde se vincula con lo emocional, pues la música les permite a ellos acompañar sus sentires, hablar de aquello que los ha afectado profundamente en sus vidas, cambiar de estado anímico e incluso los puede llevar a experimentar emociones permanentes que se convierten entonces en sentimientos. A su vez, partiendo de eso que se siente, esto también se puede exteriorizar, convirtiéndose la música en un medio de expresión y comunicación para los niños, tanto de lo emocional, como para hablar de sus acciones cotidianas, pues pareciera que la música les permite enfatizar en algo, además, pueden explorar su creatividad a través de la improvisación. También, en esta categoría exploramos las canciones, pues ellas son formas de la música que conjugan música y letra, y los niños están muy en contacto con ellas, por la escuela, por su familia o por los medios de comunicación, quizás es la forma de la música con la que más se relacionan, permitiéndoles a su vez, expresarse de manera colectiva. Un siguiente sentido tiene que ver con la música y la relación con el cuerpo, en esta en primer lugar, los niños comprenden que la música llega a ellos a través de uno de sus sentidos: el oído -sin dejar de entender que hay otros que también participan-, además, hablan de sensaciones corporales que les producen los sonidos y la música, y finalmente, y quizás lo más importante de esta categoría, es la relación que los niños establecen entre el movimiento y la música, significándola desde allí, incluso dándole a la música la connotación específica de bailar. Por otra parte, la siguiente categoría está más vinculada con los contextos y la época histórica en que los niños están habitando la música, ya que la relacionan con lo visual, lo cual se da principalmente por las maneras que tienen los niños de estar cerca de la música a través de los medios audiovisuales, entonces sus experiencias en torno a la música no son sólo auditivas, sino visuales, y a su vez, quizás, esta relación también se genera por esa forma que los seres humanos tienen para relacionarse con el mundo a través del sentido de

la vista. Aparece ya casi para cerrar este capítulo de sentidos, uno que se refiere a las evocaciones de la música, en el cual se exploran esas maneras que los niños tienen para significar la música a través de las imágenes y lo metafórico, y a su vez, esas imaginaciones y asociaciones que nos pueden llevar hacia otras cosas, aparece entonces esa posibilidad tanto de apertura para dejarse sorprender y nombrar a partir de esto, como esa posibilidad de crear otros mundos; además, es importante darnos cuenta que precisamente ese lenguaje metafórico que los niños usan para nombrar la música, se da por esa imposibilidad que ellos sienten de definir la música desde un lenguaje más conceptual, recurriendo así a esas otras formas de comprender el mundo. Y finalmente, aparece el apartado de *Otras voces*, las cuales abordan todos esos otros sentidos que los niños confieren a la música y que nosotros como investigadores pudimos percibir, estos no se quisieron descartar porque nos interesan todos esos sentidos que los niños pudieron darle a la música, así no fueran mayoritarios o no se pudieran abordar hondamente, pues ello también nos habla de esas diferentes formas de pensar que tienen los niños de esta escuela, formas que quizás también a veces podían debatir aquello que ya habíamos construido, pues todos los niños tienen también una manera personal de relacionarse con la música; hay quienes expresan que no podrían vivir sin música, como aquellos que expresan lo contrario, hay otros que dicen que no sienten nada con la música, como aquellos que se desviven explicando esa manera que tienen para sentirla. A su vez, hay niños que han tenido más experiencias musicales que otros, por diferentes motivos, o hay otros que poseen objetos materiales para hacerla o para escucharla; hay familias que se reúnen y bailan, y por eso quizás a los niños les gusta bailar en público, y así también hay otros que prefieren bailar en la soledad de su casa; igual sucede con el hábito de escucharla. Y hay niños que desde que conocieron de que se trataba la investigación siempre que llegábamos a la escuela querían hablarnos de música y de sus adquisiciones musicales, como otros para los que esto no era tan representativo en sus vidas, o se mostraban más tímidos para expresarlo.

Estos sentidos también se construyen porque como expresa Geertz (1994) sobre el arte, existe una dificultad para definirlo, quizás ligada a lo innecesario de pensarlo, pero al mismo tiempo, nos habla de la paradoja que se genera, porque a pesar de parecer inútil hablar de este, todo el tiempo estamos impelidos a pensarlo:

En efecto no sólo es difícil hablar de él; también parece innecesario hacerlo. Habla, como decimos por sí mismo: un poema no debe significar, sino simplemente existir; si hemos de

preguntarnos qué es el jazz, es que nunca llegaremos a conocerlo. [...]. Por supuesto, casi nadie [...] guarda silencio, excepto los verdaderos indiferentes. Por el contrario, la percepción de que hay algo importante en cada obra particular o en las artes en general impele a la gente a hablar (y a escribir) [...]. Parece que la aparente inutilidad de toda reflexión sobre el arte rivaliza con la profunda necesidad que sentimos de hablar interminablemente de él. (pp. 117-118)

Y, en tercer lugar, se presentaron ante nosotros ciertas tensiones y reflexiones en torno a la educación artística y musical de los niños, pues también aparecieron como preocupaciones de los mismos niños, de la docente y de la investigadora.

Después de recorrer estas maneras en que los niños habitan sus mundos sonoros y musicales, construyen sentidos de la música, y nos muestran tensiones que existen en torno a su educación artística y musical, nos surgen algunas reflexiones que quisiéramos abordar en nuestras conclusiones.

En primer lugar, las maneras que los niños usan para significar la música nos hacen pensar en otras formas de relación con ella. Podemos darnos cuenta que los niños establecen una relación sensible con la música, mucho más orgánica, donde se ponen en juego experiencias y sentires, existe una dimensión que se relaciona kinestésicamente con la música, su cuerpo y su vida están ahí presentes, y sus maneras de nombrarla también confluyen con estas formas de sentirla. Quizás con ello nos están enseñando que hablar del arte, o de la música en particular, es algo mucho más vivencial y experiencial. Small (1998) nos cuenta que cuando leía teoría sobre música no comprendía de que estaban hablando, y no porque no entendiera lo que allí se decía, sino porque se había vuelto una experiencia tan lejana, que ya no se sabía a qué se estaban refiriendo:

Para mí es difícil creer que una actividad humana que es tan universal y tan concreta como la música requiera explicaciones tan abstractas y tan complicadas. Todo parecía apartado de mi propia experiencia musical, sea como compositor, o como intérprete, o como oyente, o como enseñante, y más apartado aún de la experiencia de la mayoría de mis alumnos. (p. 15)

Pareciera entonces que los niños nos devuelven a esa relación primigenia con la música, una relación que por ser primera no quiere decir que sea ingenua o simple, como se puede llegar a tergiversar, es la música entendida como una vivencia mucho más cercana. Esto se relaciona con que los niños, o gran parte de los niños, tienen una capacidad de mirar el mundo a través de cualidades sensoriales, como lo explica Baena (2004):

La infancia, según este autor [Eisner], descubre el mundo a través de sus posibilidades sensoriales. Experimenta un mundo cualitativo. ‘Digo cualitativo porque los objetos y procesos que en definitiva clasificamos son, básicamente, cualidades’. La dulzura, el sonido, el tacto son vivenciados por los pequeños mucho antes de describirlos o caracterizarlos como fuertes, desagradables o nombrarlos con un símbolo. A medida que los niños y las niñas se desarrollan aumenta su capacidad de leer cualidades al tiempo que adquieren el lenguaje. Pero curiosamente sucede un proceso inverso, ‘que la categorización reemplaza la exploración. El reconocimiento reemplaza a la percepción’. Se paga un precio muy alto al elegir un único sistema primordial de representación, porque este tiende a generalizar más no a individualizar la exploración perceptual: esto es un roble, esta es una mesa, este es un perro. Pero no todas las mesas, los robles y los perros son iguales. Se propone un conocimiento riguroso, objetivo y racional que silencia las voces, las posibilidades empíricas y constructivas del sistema sensorial. ‘Los aspectos particulares del mundo cualitativo del que tomamos conciencia dependen de la grandeza de nuestro sistema sensorial para captar los fenómenos que pueblan determinado dominio’. (pp. 184-185)

Sin embargo, dicha relación con el mundo se comienza a perder cuando empezamos a pensar que los niños deben establecer otro tipo de relaciones con el afuera, lo cual no quiere decir que no sea importante también, sino que se podría encontrar una manera en que ello pueda convivir, sin establecer prioridades; así se expresa a continuación:

Para Cajiao, la contemplación sensible del mundo entra en conflicto cuando la intención del proceso formativo del ser es instruirlo para la transformación, la posesión, el dominio de la naturaleza. Este conflicto sucede cuando la pretensión no es la comprensión armónica al no fundirnos con lo otro dejando que se revele a sí mismo, sino que establecemos la correlación sujeto-objeto siguiendo el paradigma del saber científico. Al placer de la



exploración que involucra al afecto se oponen aprendizajes para capturar las vivencias conceptualmente. (Baena, 2004, p. 185)

También Cortázar (1994) habla de estas relaciones que se privilegian: “Pero si se mira mejor, en realidad es la ciencia la establecedora de ‘relaciones privilegiadas’ y, en último término, ajenas al hombre que tiene que incorporárselas poco a poco y por aprendizaje” (p. 267).

Los niños nos enseñan que es difícil conceptualizar algo que pasa por el cuerpo tan directamente como la música, definir la música se tornaba complejo por ello, por eso recurrían a otras maneras de comprenderla. Por ello también sus invitaciones a sentir la música, el sonido y el mundo de otras formas, eran constantes, invitaciones alrededor de lo que se puede llegar a percibir. Sonajero, un niño de preescolar, que está caminando por el salón, se nos acerca y nos dice: “Está lloviendo” (Sonajero, comunicación personal, 22 de abril de 2019), a través de esa expresión podemos comprender que mostrándonos como llueve, él quiere hacer evidente el hecho de que llueve, como ayudándonos a recordar, a de verdad ver el mundo y no a tomarlo como conocido. Tenemos la creencia de que cuando los niños caminan por el salón no están atentos, pero este niño nos muestra que en su caminar, está percibiendo todo.

También sucede que cuando un niño nos convoca a escuchar un avión en Brasil<sup>154</sup>, creemos que es nuestro deber aceptar la invitación como lo hacen los niños fácilmente, es decir, en vez de negar ese conocimiento, esa capacidad que tienen los niños para imaginar, nuestra tarea es intentar escuchar como ellos lo hacen. Concebimos que en ello también se tejen conocimientos y saberes que los niños construyen y que no tantas veces escuchamos, saberes sensibles también podríamos decirlo, además, quizás nos habla de que nuestras maneras de concebir el mundo son a veces muy limitadas; pensemos por un instante todo lo que puede percibir un niño, incluso más allá de las fronteras físicas, imaginándose que un avión está pasando por Brasil y que él escucha ese sonido.

A su vez, quizás pensamos que expresarnos metafóricamente, a través del cuerpo, a través del ser sensible que somos, es algo menor. Esto es algo que nos han enseñado a pensar, pero no vemos la profunda comprensión que hay de las cosas y del mundo cuando nos expresamos, por ejemplo, a

---

<sup>154</sup> Ver en p. 210.

través de una metáfora; incluso se puede ver una profunda inteligencia. Una comprensión que no sólo envuelve nuestro pensamiento racional o lógico -porque en una metáfora está incluido este pensamiento-, sino que se vuelve bello y misterioso, generando, además, no sólo en nosotros, sino en el otro, esa comprensión honda del mundo. Cuantas veces no hemos leído un poema o escuchado una canción, y nos ha hecho comprender, más de lo que muchos libros de teoría habían podido, y con esto no queremos desmeritar este tipo de pensamiento, sino que queremos mostrar que puede haber diversas maneras de concebir y de experimentar el mundo, siendo igual de verdaderas y llenas de sentido. Los niños cuentan con estas formas de expresarse metafóricamente, lo cual también tiene que ver con lo musical, es decir, la música se encuentra con los niños para acabar de completar esta metáfora.

Dichas formas de concebir el mundo también se demuestran a través de sus resistencias, por ejemplo, el decir que la música es que un señor esté cantando<sup>155</sup>, es una forma resistente a definirla conceptualmente. Dicen: “El día que veas a un niño embobado atento y admirado de ver volar un pájaro, si vas y le enseñas la palabra pájaro para definirlo, el niño se quedará con la palabra pero dejará de ver el pájaro” (Meló, como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 31); sin embargo, justamente aquí es donde la resistencia de los niños es más fuerte, pues en muchas ocasiones sucede que a pesar de que les enseñan la palabra pájaro, siguen viéndolo, ellos hacen como si aprendieran el concepto, pero no, siguen viéndolo, y ahí está su gran resistencia.

En segundo lugar, en nuestra investigación nos damos cuenta de la importancia que los niños de esta escuela le dan a la música en sus vidas, incluso en algunos se vuelve parte fundamental de sus vidas cotidianas, esto podemos notarlo en cada una de las afirmaciones que los niños decían sobre la música ya mencionadas en el capítulo anterior, sus expresiones afectivas hacia esta, y sus acciones al interactuar con la música. Una niña lo vuelve a reiterar cuando habla de uno de los talleres musicales realizados durante la investigación: “Profe porque pues es como relacionado con la música y a mí me gusta mucho la música” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019).

---

<sup>155</sup> Ver p. 132.

Esta música muchas veces viene de sus adultos cercanos o de los medios de comunicación, sin embargo, estamos de acuerdo con Barrett (2003) cuando habla de esa capacidad de agencia que los niños tienen en torno a la música:

Basándome en la definición de Dawkins (1976, 1988) de un ‘meme’ como una ‘unidad de transmisión cultural’, sugiero que los niños son agentes activos en el proceso de cambio cultural a medida que seleccionan, rechazan, adaptan, modifican, -en resumen ‘ingeniero’- sus narrativas musicales. Los niños pueden ser vistos como ‘ingenieros de memes’ (en un proceso que sombrea el de los ‘ingenieros genéticos’) ya que se dedican a producir su propia ‘cultura modificada meméticamente’<sup>156</sup>. (p. 200)

Y luego añade:

Desde ese punto de vista, los productores de programas de televisión para niños participan en un proceso de socializar a los niños en lealtades culturales, valores, creencias y visiones del mundo específicas. Aunque no rechazo este punto de vista, sugiero que los niños no son completamente pasivos en este proceso y, a través de la exposición y el compromiso con una gama de modelos culturales, son agentes activos en la negociación de sus propios significados<sup>157</sup>. (p. 201)

Esta capacidad de agencia en cuanto a lo musical la notamos por ejemplo cuando hablan de sus gustos musicales, cuando pueden argumentar porque les gusta la letra de una canción o no, cuando improvisan canciones, cuando los sentidos que dan a la música no se expresan tan conceptualmente, sino más bien conectados con su sentir, cuando realizan ciertas resistencias a lo que debe ser, dejándose llevar por su cuerpo, o cuando los niños le ponen otra letra a las canciones que conocen (como lo dice Barrett (2003)), letras más ajustadas a sus seres individuales. La participación infantil en lo musical quizás es más grande de lo que creemos.

---

<sup>156</sup> Traducido de: “Drawing on Dawkins’ (1976, 1988) definition of a ‘meme’ as a ‘unit of cultural transmission’ I suggest that children are active agents in the process of cultural change as they select, reject, adapt, modify—in short ‘engineer’—their musical narratives. Children may be viewed as ‘meme engineers’ (in a process that shadows that of ‘gene engineers’) as they are engaged in producing their own ‘memetically modified culture’” (traducción propia).

<sup>157</sup> Traducido de: “In such a view, producers of television programmes for children are engaged in a process of socialising children into specific cultural allegiances, values, beliefs, and world-views. Whilst not rejecting this view, I suggest that children are not entirely passive in this process and, through exposure to and engagement with a range of cultural models, are active agents in negotiating their own meanings” (traducción propia).

Dicha capacidad de agencia ante lo musical, la importancia que los niños le dan a la música y los sentidos que construyen en torno a esta, nos hace pensar en tercer lugar en la educación artística y musical de los niños. Los sentidos nos ayudan a saber cómo los niños se relacionan con la música y como la conciben, dejándonos también saber a nosotros, como docentes e investigadores, sus necesidades e intereses en la educación. Creemos entonces que es importante una educación que tenga en cuenta los intereses, necesidades y conocimientos de los niños en su contexto particular, pero que, al mismo tiempo, permita ofrecerles algo más de lo que tienen en sus contextos, los niños nos ofrecen su apertura y es muy importante respetarla y recibirla como lo que significa; y también, que tenga en cuenta las voces del docente, es decir, que se pueda generar una especie de equilibrio entre estos factores, para que la educación pueda darse como un encuentro, permitiendo así reconocer y acoger las diferentes infancias, y abrirles un hueco en el mundo como dice Larrosa (2000):

Invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niño, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: ¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz! (p. 174)

Lo anterior también es importante porque se conjuga con lo que plantean los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2000), mostrando tres retos en torno a la educación artística:

Cómo articular en la práctica pedagógica la experiencia de los educandos, de manera que los procesos de aprendizaje desarrollen la sensibilidad y creatividad de los alumnos, [...], para que así, en los procesos mismos se involucren los sentimientos, las evocaciones, la atención, la expresividad, las nociones y visiones del mundo más auténticas de los alumnos. Cómo lograr igualmente que estos procesos nos motiven a asumir el reto de estar dispuestos a conjugar nuestros conocimientos con los caminos que los alumnos abren en función de una convivencia con sentido.

Cómo articular sistemáticamente signos, símbolos, nociones y valores de la comunidad en el proceso mismo de aprendizaje. Cómo conjugarlos con los contenidos universales de

estudio, de manera que el intercambio de experiencias en la acción pedagógica misma sea una opción para vivir, reflexionar y actuar en relación con los valores del tejido social al que se pertenece, en una perspectiva multicultural e histórica. [...].

Cómo hacer un seguimiento y evaluar el impacto sociocultural de la propuesta metodológica, en función del mejoramiento de la calidad de la vida social y cultural de las comunidades. (p. 28)

Estos retos están direccionados a tener en cuenta la experiencia de los estudiantes, la conjugación con los conocimientos de los docentes, lo que ofrece la comunidad, y un seguimiento para ver cómo es el impacto sociocultural.

Por otra parte, con respecto a las infancias, también es importante entender que las infancias comprenden muchas edades, pero en muchas ocasiones, los programas que se piensan para ellas en torno a la educación, están restringidos a edades particulares, por lo cual se hace necesario expandirlo a todas las infancias. Esto es importante pensarlo porque estamos hablando de una escuela multigrado bajo el modelo de Escuela Nueva, entonces allí se conjugan niños de muchas edades diferentes, incluso muchos niños extraedad, sin embargo, es importante tenerlos en cuenta porque siguen conviviendo juntos en una especie de comunidad, y siguen siendo niños.

Dicha particularidad de las infancias de este contexto, también nos hace pensar en la educación artística y musical en un contexto determinado, así: un contexto rural, donde se trabaja bajo el modelo Escuela Nueva y el multigrado, dentro del sistema educativo colombiano, y que cuenta con una profesora monodocente; lo cual genera dinámicas diferentes a la escuela graduada.

De esta manera, en este tipo de modelo, podemos vislumbrar unas condiciones importantes en el momento de abordar la educación artística y musical. La primera de ellas, es la no presencia de un material previamente elaborado, como es la guía de aprendizaje, pues ello permite pensar la educación artística y musical como un tartamudeo, como la creación de otros mundos posibles, que generan posibilidades de encuentros con el otro; al no estar estructurada por una guía, queda la posibilidad de pensarla, crearla y recrearla entre los agentes que participan en ella, centrándose en los contextos, en los sentidos, en las elecciones del maestro y de los niños, y en la

heterogeneidad de los grupos de las escuelas multigrado bajo el modelo Escuela Nueva. Las guías de aprendizaje previamente diseñadas, se constituyen en un instrumento de control donde el conocimiento está en el texto y en la forma de presentación del contenido, además, simplifica la diversidad de contextos a algo homogéneo, y la labor del profesor se reduce a seguir unas instrucciones. Martínez (2002) afirma sobre el libro de texto lo siguiente:

Actúa como un dispositivo de esa forma de relación saber-poder en el campo institucional de la escuela. Por un lado, es la expresión material de esa relación. Pero no sólo. Es también un modo de hablar. Un código de transmisión. Un símbolo. Un campo de significación. Y una forma de saber, de circulación legítima del saber, y de acceso al saber. (p. 19)

A su vez, otra de las condiciones que brinda la escuela bajo el modelo Escuela Nueva en relación con la educación artística y musical, es que considerando que se cuenta con un aula multigrado, se podría desarrollar esta área a través de trabajos cooperativos, por proyectos, tomando la categoría multigrado desde sus posibilidades didácticas, y no sólo desde una condición demográfica, pues “las diferencias pueden ser utilizadas como un recurso curricular efectivo” (Boix y Bustos, 2014, p. 32), donde los intereses y necesidades de los niños estén representados; así entonces el trabajo cooperativo que se puede generar en un aula multigrado, en la enseñanza de la educación artística y musical, “se percibe como una situación de interacción estimuladora del trabajo en grupo en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales vinculadas directamente a un objetivo/meta en común” (Boix y Bustos, 2014, p. 33).

En cuarto lugar, nuestras reflexiones nos llevan a pensar propiamente en las infancias. Es importante decir, que al finalizar el trabajo de investigación y de escritura, comenzamos a pensar que quizás estas formas de hablar de la música, también son maneras en que los niños tienen de ser niños, es decir, las formas de significar la música, no sólo están hablando de esas relaciones que establecen los niños con la música, sino, de esas diversas maneras de ser niño, de ese sentimiento de lo que es ser niño. Los sentidos de la música se convierten entonces en otra manera de hablar de las formas de ser y de comprender de las infancias.

Es decir, cuando se habla de la música y lo estético, nos podemos referir a esas maneras de los niños de comprender el mundo desde la contemplación estética, cuando se habla de la música y la

actividad, también nos referimos a esa manera que tienen los niños de relacionarse con el mundo desde la acción, a su vez, los niños también se vinculan con el mundo a partir de lo que sienten, generando una conexión emocional con lo otro, pudiendo expresarse luego, a partir de ese sentir. La música y el cuerpo, también muestra esa manera orgánica en que el niño experimenta el mundo, usando también el movimiento para conocerlo. Al mismo tiempo, las maneras que tienen para expresarse, muchas veces se relacionan con sus fantasías e imaginaciones, y en varias ocasiones se transmiten a través de imágenes poéticas. Y aquel sentido sobre la dificultad de definir la música, se impone fuertemente porque entendemos que definir las infancias en un solo concepto no es posible, la irreductibilidad de las infancias se nos impone, se nos vuelve visible su incógnita, pues las diferentes formas de ser y de habitar el mundo por parte de los niños, son maneras que no se pueden unificar, ni forzar, no se puede decir que todos los niños comprenden desde el cuerpo o que todos usan su imaginación para relacionarse con el mundo, es decir -expresándolo de manera más general- se puede compartir una conciencia como seres humanos que somos, pero lo expresamos de diversas formas subjetivas. En este sentido, pensando en esa imposibilidad de definir las infancias, llega a nuestro encuentro Larrosa (2000) para comprenderlo:

Un niño alcanza lo verdadero en el instante mismo en que aparece como alguien singular e irrepetible, como una pura diferencia irreductible a cualquier concepto, como una pura presencia irreductible a cualquier causa, condición o fundamento, como una realidad que no puede ser jamás tratada como un instrumento, como un puro enigma que nos mira cara a cara. (p. 177)

Finalmente, comprendemos la dificultad que teníamos para que a través de la escritura y las imágenes visuales se lograra expresar totalmente lo referente a la música y a las infancias, y por ello nos queda una pregunta, ¿cómo hacer que las palabras y las imágenes se vuelvan música, infancias y movimiento?

### **5.1. Apuntes sobre la investigación y la investigación con niños**

*“Afinando el oído” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019).*

Quisimos empezar estos “apuntes” con el anterior epígrafe, porque se refiere a dos anotaciones que hicimos en el diario de campo durante las primeras observaciones que hicimos con los niños.

En la primera de ellas anotamos: “Este día de observaciones se puede llamar ‘afinando el oído’, uno se siente muy afuera” (Investigadora, observación, 22 de abril de 2019), y en la segunda, escribimos: “Me parece lindo el ejercicio porque debo afinar mucho los oídos, a pesar de que miro, el oído debe estar muy atento, muy agudo. Precisamente porque la idea es escuchar la música que surge de allí” (Investigadora, observación, 23 de abril de 2019). Estas observaciones las hicimos antes de realizar los talleres, y con ellas pretendíamos observar qué ocurría musicalmente entre los niños, y entre los niños y la docente, en la escuela; en la primera de ellas estábamos empezando dicha labor investigativa y sentíamos que había que estar muy atentos a todo lo que ocurría, y en la segunda, nos dimos cuenta que para observar aquello a lo que apuntaba nuestra pregunta de investigación, teníamos que estar muy concentrados tanto en sus palabras como en su música. Sin embargo, esta expresión no sólo da cuenta de lo anterior, sino que la sentimos como una invitación para la investigación y los investigadores, a estar todo el tiempo atentos y reflexivos en el proceso de la investigación.

A continuación, entonces, expondremos algunas reflexiones en torno a nuestra labor investigativa, por ello serán en un tono más personal, pensando en que pueden ser útiles para comprender el camino recorrido, y para otros que quieran emprender investigaciones con niños. Mostraremos ciertos elementos que fuimos cambiando en el trayecto de la investigación, teniendo en cuenta lo que pasaba en ella, y también, expondremos interrogantes que surgieron durante el trabajo de campo, en el momento de la interpretación de la información, y mientras redactábamos el texto final.

Durante la investigación surge entonces en nosotros una conciencia mucho más amplia de las diferencias entre los niños, de que cada uno es un mundo particular; una conciencia que vino unida a las formas cómo investigábamos, es decir, dándonos cuenta que no todo lo que preparábamos para nuestro trabajo de campo le servía a todos los niños, o no de las mismas maneras, a pesar de haber hecho un trabajo juicioso de pensar y escuchar a los niños, leer y estudiar investigaciones con niños, y basarnos en nuestra propia experiencia en el trabajo con niños, sin embargo, con ello y todo, en el momento de la investigación, nos dábamos cuenta que ciertas herramientas funcionaban más con unos niños que otros, o que la manera de formular las preguntas tenían que ser diferentes de acuerdo al niño con quien estuviéramos interactuando. Por ello había niños que



desde que llegábamos a la escuela, querían contarnos sus experiencias musicales sin haberles preguntado, y otros que no se acercaban y se mostraban más reservados o tímidos, esto también durante las conversaciones. También sucedía con las preguntas, había algunas de ellas con las que algunos niños resonaban y se abrían a responder, en cambio con esas mismas dirigidas a otros niños, simplemente escuchábamos respuestas como un no sé o un profe no le entiendo. Por ello era muy importante en nuestra labor, estar muy atentos a sus señales y a las formas en que ellos conciben el mundo, porque también de esa manera van a comprender las preguntas, había que estar leyéndolos todo el tiempo, para no bloquear al niño, ni a la investigadora, ni a la entrevista. Sucedió por ejemplo una vez, que un niño ante todas las preguntas que se le hacían hablaba de dinosaurios, así intentáramos volver a las preguntas sobre la música, sin embargo, mientras estábamos en la conversación, algo pasó, y fue como en medio de un destello que se nos ocurrió hacerle una pregunta involucrando a los dinosaurios, logrando por un parte un mayor interés en él quizás porque se sintió acogido, y por otra, pudimos explorar respuestas sobre la música que no nos esperábamos, a continuación podemos observarlo:

I: ¿y a ti te gusta la música? Tedi: [...] esa polilla pica [...]. I: ¡ah! ¿y ese cuál es? Muéstrame [refiriéndonos a un muñequito de dinosaurio]. Tedi: ese es el dinosaurio rex. [...]. I: ¿y a los dinosaurios les gusta la música? [...] ¿no les gusta? Tedi: [...] a humanos sí las cantan. I: ¿los humanos sí las cantan? y los dinosaurios no. Tedi: [...] los dinosaurios no cantan, hace así: [hace un sonido como de un cuerno]<sup>158</sup>. (Tedi, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Esto nos mostró que se generó más información dejándonos llevar por sus preocupaciones e intentando preguntar de otra manera, que manteniendo una posición obstinada de preguntarles de las formas que pensábamos que podían funcionar. Es importante decir, que también en muchos momentos, dejamos que nos contaran todas sus historias, porque creemos que es importante permitirles el espacio para todo aquello que nos quieran contar, pues a veces pensamos que la investigación sólo la estamos haciendo desde este lado, y olvidamos que ellos están con nosotros en ese proceso, y tal vez de esas maneras también nos están hablando de la investigación, sino que quizás no tenemos el oído tan afinado para entenderlo. Por otra parte, con los talleres también sucedió algo similar, es así que por ejemplo con las creaciones plásticas que proponíamos, algunos

---

<sup>158</sup> Esta última parte de la referencia textual ya había sido usada para analizar algo diferente en la p. 228.

fluían tranquilamente y felizmente con dichas creaciones, sin embargo, otros niños tenían más reservas y se bloqueaban, porque tenían preconcepciones sobre lo bonito o lo feo –“profe ella dice que todo le queda horrible” (Bab Buny, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “Flaigos: eso me quedó todo feo. I: no, está bien. [...]. Pájaro: profe el mío me quedó horrible de feo” (Flaigos y Pájaro, comunicación personal, 30 de abril de 2019)-, lo que estaba correcto o incorrecto, por lo cual a veces preferían no crear u optaban copiar la creación de otros. Además, porque existe una percepción en los niños, especialmente en los de grados más altos, que creen que todo lo que realizan en los espacios de la escuela es calificable, y eso los limita. Por ello, con muchos de ellos funcionaba mejor la conversación o la interacción en los talleres. También los textos escritos para algunos, proporcionaban puertas diferentes; hay niños que les resulta más fácil la palabra escrita, en cambio otros cuando les pedimos escribir no lo hacen -tampoco los forzamos a ello-, incluso con uno de los niños -Yolu- sucedió que, aunque no escribiera cuando lo proponíamos, se le notaba mucho interés en la investigación, pidiendo más espacios para estar con la investigadora o materiales para hacer otras creaciones plásticas. Creemos entonces que los niños tienen formas diferentes de interactuar con el mundo, y por ello fue necesario estar atentos a aquellas diferencias para entender cómo se conectaban de manera más profunda con la pregunta de investigación, y así explorar las técnicas más adecuadas para cada uno, así todos tuvieran la oportunidad de interactuar con cada una de ellas. Para nosotros entonces, fue muy importante no homogeneizar el uso de las técnicas pues respondían de maneras muy diferentes a ellas, incluso porque en nuestra investigación había niños de muchas edades diferentes, al ser una escuela rural multigrado con modelo Escuela Nueva.

Lo anterior entonces nos llevó a darnos cuenta de la importancia de escuchar y respetar las demandas de los niños mientras sucedía la investigación, en este sentido, muchas veces nos dieron ideas metodológicas; por ejemplo, uno de los talleres, el que se enfocó en el baile, fue pensado por la relación evidente, tanto a través de su palabra como de sus acciones, que los niños establecían entre la música y el baile. También, un ejercicio muy importante que resultó -por el devenir de la investigación- y del cual obtuvimos mucha información, sucedió porque la filmadora estaba fija grabando un taller, y cuando algunos niños terminaron de hacer la creación plástica, comenzaron a interactuar con ella, jugando a ser los entrevistadores y los entrevistados, además, formulando preguntas en relación con la investigación, imitando a la investigadora, y aunque en un momento

pensamos en parar lo que sucedía porque al estar con los otros niños, no nos estábamos dando cuenta exactamente de qué estaba pasando, al fin dejamos que continuaran, y fue muy relevante, porque comenzaron a construir información de la investigación entre ellos, sin que hubiera un adulto mediador, que en algunas ocasiones los cohibe. De esta manera nos dimos cuenta que, el juego de roles que ellos hicieron naturalmente, se convirtió en una potente fuente de información, además, comprendimos cómo los niños estaban entendiendo la investigación en sí, y la forma en cómo se estaban apropiando de ella, y esto era bastante importante para seguir su curso. A su vez, pudimos percatarnos que durante la investigación pueden surgir técnicas de recolección, técnicas no planeadas, y, además, técnicas que surgen de los mismos participantes.

También, los niños nos mostraron sus resistencias y reservas, y aprendimos en el camino a respetarlas y a escucharlas, por ejemplo, en una ocasión, Tili quería retirarse de la entrevista: “Tili: me quiero ir. I: listo [...] gracias ¿y por qué te quieres ir? Tili: porque tengo ganas” (comunicación personal, 12 de agosto de 2019), aunque al final se quedó y nos habló de otro tema que todo el tiempo había surgido durante la conversación, y también, La Estrella nos preguntó en el taller 4 si tenía que responder todas las preguntas del formato escrito, nosotros le dijimos que las que ella quisiera (comunicación personal, 28 de mayo de 2019); aunque en algunos momentos quizás nos mostramos más resistentes, ellos nos fueron enseñando también a respetar lo que ellos querían hacer, porque no se trataba de obligarlos, y esto también nos hizo pensar en las consideraciones éticas llevadas a la práctica. Con respecto a las reservas, también nos dimos cuenta que los niños al estar ante una investigadora adulta, en algunos momentos tienen sus cautelas, así en muchas ocasiones recalcáramos que en la investigación no habían respuestas correctas o incorrectas, o, adecuadas o inadecuadas, y a través de las acciones intentáramos demostrar eso que pensábamos, sin embargo, a pesar de ello, en algunos momentos se hacían evidentes estas reservas, por ejemplo, cuando un niño cambió la palabra bacano por lindo<sup>159</sup> (Yolu, comunicación personal, 6 de junio de 2019), haciéndonos comprender también las limitaciones que existen en las investigaciones, pues siempre existirán cosas que no se dirán. A su vez, aprendimos a respetar los tiempos que los niños tenían para responder las preguntas o para hablar sobre un tema, pues a veces no respondían en el instante que les preguntábamos, pero otro día se nos acercaban, sin haberlos interrogado por

---

<sup>159</sup> Fragmento de conversación en la p. 144.

ello y nos hablaban de ese tema<sup>160</sup> (Investigadora y Pepito, comunicación personal, 23 de abril de 2019), como si algo hubiera resonado en ellos. También con respecto a esta escucha, uno de los niños en un taller, nos dice sorprendido que ya nos habíamos aprendido los nombres de todos los niños, mostrándonos cuán importante es para ellos el reconocimiento individual que les hacemos, y cómo dicho reconocimiento se refleja en acciones pequeñas como en el aprendizaje de sus nombres. Este asunto de lo importante que resulta nombrar al otro, también lo vemos reflejado en una definición que Daniel Jaramillo de siete años, da en el libro de Javier Naranjo (2013), *Casa de las estrellas*: “Cuando nace es chiquito y cuando crece un poquito y no le conocen el nombre le dicen niño” (p. 82).

Otro asunto que surge en la investigación son aquellos miedos y reflexiones que aparecen en la investigadora durante el trabajo de campo, lo cual era muy importante porque nos permitía realizar altos en el camino, y hacernos preguntas sobre la investigación. En este sentido en algunas ocasiones surgían los deseos de controlar, teniendo en cuenta lo que previamente habíamos planeado, por lo cual era necesario todo el tiempo autoevaluarse; es importante comprender que en cada investigador existen ciertos prejuicios que se convierten en sus ojos, es imposible soltar los prejuicios, y además eso también nos ayuda en la investigación, pero también es necesario reflexionarlos, sin llegar tampoco a bloquearnos. También nos dimos cuenta que la apertura y la disponibilidad que como investigadores tomemos, nos permite por un lado ir más profundamente con los niños, como ya lo abordamos anteriormente, a través del cambio de una pregunta o de formularla de otra manera, y permitiéndoles que hicieran aquello con lo que los niños se sintieran más cómodos, y por otro, nos hace tomar decisiones en la marcha, por ejemplo, en algún momento nos dimos cuenta que además de los talleres, era necesario para nosotros recurrir a las creaciones (dibujos con diferentes materiales y formatos, esculturas, obras de títeres, cuentos, narraciones, formatos de preguntas, construcción de títeres), para luego hablar con ellos de estas, ya que al estar la investigadora tan sumergida en los talleres mientras estos se realizaban y al contar con tantos niños, se nos dificultaba estar atentos a todo, además, esta utilización de las creaciones, nos permitió pensar en qué indicaciones dar para que los niños nos pudieran hablar de la música; en medio de estas reflexiones surgió por ejemplo, para el taller 3, después de habernos dado cuenta que quizás lo que habíamos diseñado no estaba generando tanta información, se nos ocurrió,

---

<sup>160</sup> Experiencia narrada de Pepito en p. 249.

proponerles que crearan un dibujo y una narración a partir de la pregunta de cómo sería un mundo sin música; dicha pregunta permitió que los niños se abrieran también y nos hizo comprender varios de los sentidos que los niños daban a la música. Esta apertura y autoevaluación constante también nos hizo pensar en que quizás los talleres podrían ser más cortos. Además, dicha apertura nos permitió estar preparados (o por lo menos estar más disponibles), para esas cosas más del azar-quizás-, que surgían durante la investigación, y que nos mostraban puertas que no habíamos visto.

Otra reflexión sobre la investigación, tiene que ver con las experiencias laborales o investigativas previas que la investigadora tuviera, pues estas permitían que ciertas técnicas investigativas fueran más cercanas que otras, posibilitando mayor profundidad, y a su vez, estas experiencias previas, también se relacionaban con el hecho de las edades de los participantes, ya que con los niños de primero a quinto la aplicación de las técnicas eran más fluidas, sin embargo, también por la poca experiencia de la investigadora con niños del grado preescolar, se generaban mayores dificultades cuando se llevaban a cabo las técnicas con ellos, por lo cual, era necesario reflexionar todo el tiempo en cómo incluirlos más en la investigación.

Con respecto a la investigación surge también una percepción frente a los participantes y la relación que establecen con los temas de investigación; en este sentido, pareciera que al abordarse la música, muchos niños sintieran una gran apertura a conversar sobre esta, incluso cuando la investigadora llegaba, sin empezar todavía con los talleres o las entrevistas, los niños se acercaban a contarnos sus experiencias musicales, esto permitió que gran parte de las entrevistas o conversaciones se dieran de manera fluida, y aunque algunos niños se mostraban tímidos, también querían conversar sobre la música. Además, ellos querían pasar a ser entrevistados, lo reclamaban tanto a la docente como a la investigadora, o se quedaban en las entrevistas de sus compañeros, incluso algunos se llegaron a enojar, así se muestra a continuación: “I: [Tedi] estaba como bravo conmigo. Docente: me dijo que estaba, es que él quería todo el día con usted, entonces yo le dije que todos necesitaban ir donde usted, me dijo que estaba muy molesto” (Investigadora y Docente, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “después me llama a mí, oyó [durante la entrevista de Pepito]” (Yagua, comunicación personal, 6 de junio de 2019). A su vez, los mismos niños reclamaban los talleres, preguntando si iban a haber o no, sintiéndose emocionados por ellos, como se observa en el siguiente fragmento:

Pepito: quiero ir al salón de materiales a hacer cosas así de, así de lo que hacíamos todos los días. I: ¿qué es lo que hacemos todos los días? Pepito: como de instrumentos. I: [...] ¿te gustó mucho hacer los instrumentos? Pepito: sí, quiero hacer un instrumento. Yair Ochoa: profe cuando vamos a seguir haciendo así cosas. I: talleres, en julio, cuando vengan de vacaciones. (Pepito y Yair Ochoa, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

De esta manera, surgen ciertos recursos que sirvieron para esta investigación particular con niños, uno de ellos tiene que ver con la reflexión sobre las preguntas que les hacemos a los niños, pues comprendimos que las preguntas son sólo impulsoras o posibilitadoras para que los niños hablen de sus mundos, y por ello pensar en qué preguntas hacer o cómo hacerlas fue muy importante para nosotros, pues queríamos que generaran esa apertura en los niños, además, notamos que es fundamental que el investigador muestre interés por lo que los niños quieren decir, pues desde allí se genera la confianza por parte de ellos, implicando esto, que se conecten más con la investigación. Pero al mismo tiempo, también observamos que, aunque algunas preguntas quizás no eran tan amplias, generaron respuestas inesperadas para nosotros como investigadores, que nutrieron la investigación, es por ello, que no se pueden establecer fórmulas rígidas, y es más importante, estar abiertos a los caminos repentinos que aparecen. Otro recurso fueron las entrevistas individuales, pues ellas nos permitieron acceder a las subjetividades de cada niño, porque en las actividades grupales, los niños más inseguros se dejaban llevar por sus compañeros, o, los niños comenzaban a repetir lo que decían los otros, y aunque esto también era importante porque acá se expresaba lo colectivo, también era fundamental explorar lo individual. Otro recurso está referido al uso de material concreto u objetos concretos, una niña lo expresa con los cotidiáfonos construidos en un taller: “me entretengo mucho con esto” (Carlos, comunicación personal, 6 de junio de 2019); lo observamos anteriormente con la vinculación de juguetes musicales, pues permitían que los niños se expresaran, también, durante las entrevistas cuando les preguntábamos por algún taller recordaban el material concreto que se había utilizado y a partir de allí hablaban, además, durante estas mismas también les preguntábamos si querían tocar uno de los instrumentos musicales que previamente habían sido construidos por ellos, y en general elegían alguno, sintiéndose más seguros, o hablando sobre ese instrumento musical en particular, lo cual los llevaba a hablar de la música; con respecto a esto último, daba un tono bello a la entrevista, pues mientras comentaban, iban ejecutándolo, como si con este acompañaran sus palabras. Otro

recurso que también surgió por los niños, fue hacer entrevistas con dos o tres niños, decimos que esto apareció repentinamente, porque en realidad sólo estábamos entrevistando a uno de ellos, pero llegaban otros y participaban en la conversación, y esto permitía que las preguntas que hacíamos a uno, los otros las reflexionaran y quisieran decir lo que les pasaba a ellos; esto también es relativo, como hemos hablado a lo largo de este apartado, pues si son niños más tímidos se mimetizan con los otros y no son capaces de responder desde sí mismos. También los talleres, fueron espacios que los niños disfrutaron mucho, quizás por la utilización del juego, de la música, de diferentes expresiones artísticas propuestas que posibilitaban que se sintieran atraídos a participar en ellos, y por la interacción con los otros, incluso en varios de los dibujos realizados por los niños, las personas estaban presentes, o quizás porque podían explorar otros mundos. Estos talleres nos permitían que fueran detonantes para que los niños hablaran sobre la música; sobre los talleres los niños expresan: “Pues a mí me gustó que, pues uno puede, podía dibujar lo que más le gustaba uno como ahí sentir las ganas de cantar” (La Estrella, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “Pepito: profe Ana María ¿usted me podría visitar? I: claro. Pepito: pasado mañana [...] si quiere trae los talleres” (Pepito, comunicación personal, 6 de junio de 2019); “I: ¿por qué te gustó? Flor: por muchas cosas. I: ¿qué cosas son esas? Flor: [...] porque compartí con Chaquira, con usted y con todos” (Flor, comunicación personal, 12 de agosto de 2019); “fue lo mejor de mi vida” (Chaquira, comunicación personal, 26 de abril de 2019); “porque compartimos, jugamos y pintamos” (Pájaro, comunicación personal, 26 de abril de 2019). Otro recurso fue la propuesta de las creaciones de los niños, ya que por una parte, la mayoría de ellos las disfrutaban y se sentían a gusto explorando diversos materiales para ellas, y por otra, se convirtieron en detonantes para las conversaciones, pues permitían un diálogo fluido y abundante, además, estas las usamos en dos momentos, durante los talleres, pues nos acercábamos a que nos hablaran de ellas, y en unas entrevistas posteriores, donde las creaciones de los niños fueron fundamentales para comenzar la conversación, y para mantenerla durante gran parte de su transcurso, y además, permitieron ir a los sentidos que los niños confieren a la música. Otro recurso interesante, del cual en ningún momento tuvimos la sospecha de lo que podría generar, fue la filmadora, ya que estuvo todo el tiempo presente en la investigación, en este sentido, algunos niños la dibujaron en sus creaciones y la mencionaron cuando les preguntamos por los dibujos, otro pregunta todo el tiempo cuánto vale la filmadora porque quiere ser youtuber, otros piden que los graben: “Que me graben, que me graben” (Yolu, comunicación personal, 21 de agosto de 2019), otros se acercan a conversar con la

filmadora o a grabar a los otros, también un día la apagaron sin darse cuenta pues la estaban manipulando o nos preguntan que si no es de juguete, y además, surge ese juego de roles mencionado anteriormente, como si la filmadora más que un material de la investigación, se hubiera convertido en un dispositivo significativo de esta.



Figura 92. Cámara y personas. Taller 4. Don Juan y Star, respectivamente

“Y la cámara que nos estaba grabando” (Star, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Por otra parte, durante la investigación surgen entre los niños otros relatos que no corresponden tanto con esta, los niños cuentan historias sobre su escuela o la dibujan en sus creaciones, nos hablan sobre el peligro que sienten con la sociedad, sobre las migraciones que han tenido que vivir, sobre la forma en que interactúan con los otros niños y se retan, sobre aquello que sienten, sus tristezas, miedos, alegrías; pareciera que ellos no sólo nos quieren hablar sobre música sino sobre diferentes temas que los afectan, lo cual se vuelven preocupaciones para los niños, que estuvimos atentos a escuchar, porque nos parecen importantes, y también, a dialogar, cuando querían hacerlo. A su vez, nos damos cuenta que los niños todo el tiempo están atentos a lo que sucede, y por eso saben también lo que acontece en sus contextos, siendo muy conscientes de ello: “Justo estoy lejos de mi mamá, y mi mamá, está justo atrapada en Venezuela [...] no puede venir, porque<sup>161</sup> mi papá no puede traer mi mamá venga” (Cuecui, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Finalmente, se develan ciertas posibilidades para seguir explorando, posibilidades que fueron preguntas constantes que nos acompañaron durante el proceso de investigación. Por ejemplo, en primer lugar, surgen otras preguntas que nos tocan: ¿cuál sería el lugar del arte en la escuela rural?,

<sup>161</sup> Se refiere a porque.



¿cuáles son las concepciones de música de los maestros?, incluso nos preguntamos por las infancias rurales y cuál es la relación con su contexto, o nos interrogamos por los sentidos que los niños le dan al hecho de estudiar con niños de todos los grados en el aula multigrado bajo el modelo Escuela Nueva, preguntándonos por sus rutinas, por la escuela multigrado, también nos interrogamos por lo artístico que se explora en las guías de otras áreas. Otra pregunta constante durante nuestra investigación fue el hecho de cómo realizar una investigación con niños de diferentes edades y grados, de una manera que propendiera por la participación de todos, pues esto también era importante para nosotros, por el modelo de Escuela Nueva y por el multigrado en el que trabajan los niños. Esto se convirtió en un reto para nosotros, intentando que lo que usáramos los incluyera a todos de alguna manera, y por ello, sentimos que se puede seguir pensando para otras investigaciones, para construir opciones. Y, por último, hubo una inquietud que estuvo todo el tiempo, y era la pregunta por pensar técnicas para la investigación que fueran musicales; en nuestros talleres, la música estuvo presente completamente, giraban en torno a la música, pero en el momento de generar una creación que fuera detonante para que los niños hablaran, se nos dificultaba encontrar las formas musicales para ello, pensamos, por ejemplo, en la composición de canciones. También este interrogante estaba, porque por ejemplo para los niños no era fácil dibujar sobre la música, y en el momento de hablarlo, también había limitaciones, entonces nos surgían preguntas en torno a cómo investigar la música, desde ella misma. En este sentido, creemos que estamos más acostumbrados, refiriéndonos a lo artístico, a usar las artes plásticas, pero sentimos que tenemos pendiente explorar otras formas del arte, que puedan ser cercanas a los niños, y que nos permitan profundizar en la información que nos proporcionan ellos.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abril, J. E. (2014). Canciones Recreativas Infantiles en Ecuador desde la Perspectiva de los Adultos. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (2), 1-15. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/235>
- Aguilar, O. A. (2016). *El gusto estético entre la tradición filosófica y su desfundamentación posmoderna* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3159?locale-attribute=en>
- Alcaldía de Caldas. (S.F.). *Caldas progresa*. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de <https://www.caldasantioquia.gov.co//municipio>
- Alcaldía de Medellín. (S.F.). *Medellín una ciudad para la Biodiversidad*. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de <https://www.medellin.gov.co/biodiversidad/seccion.hyg?seccion=6>
- Alcaldía de Medellín. (2018). *Medellín cuenta*. Recuperado el 8 de mayo de 2019 de <https://www.medellincuenta.com/?NavigationTarget=navurl://fdb2d05687071d6ee8818a2b2093fc92>
- Aldana, A. (2016). Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana. *Pedagogía y Saberes*. (44), 35-46. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys35.46>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: EDICIONES MORATA. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.7c%20etnografia-y-observacion-participante.pdf>
- Ansdell, G. (2004). Response to Simon Frith's Essay. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 72-74. doi:<https://doi.org/10.1080/08098130409478099>
- Aranda, R. (2005). *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile, Chile. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113458>
- Arenas, M. (2010). Producción de sentido de la banda sonora del programa Musitronia de televisión nacional de Chile. En A. Porta (Ed.), *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* (pp. 184-201). Valencia: Rivera Mota S.L. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/116722/97888480217514%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bachelard, G. (1997). *La poética de la ensoñación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Baena, F. (2004). *Fantasia, infancia y escuela O DEL PODER DEL TALISMÁN* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bárcena, F., y Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barrett, M. S. (2003). Meme engineers: Children as producers of musical culture. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 195-212. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2277/ehost/detail/detail?vid=3&sid=9e0320af-aa3f-4fa0-bebc-b2a940de8591%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=11714974&d b=ehh>
- Barrett, M. S. (2013). Vidas sonoras en y a través de la música: una investigación narrativa de la participación musical 'cotidiana' de un niño pequeño. En M. Díaz, y A. Giráldez (Edits.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 117-141). Barcelona: Editorial GRAO.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648. Recuperado el 5 de septiembre de 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Batres, E. (2015). La canción en la niñez y juventud de Guatemala. *Cultura de Guatemala, II*, 71-110. Recuperado el 5 de septiembre de 2018 de [https://issuu.com/revistaculturadeguatemala/docs/rcg\\_2015\\_vol\\_ii](https://issuu.com/revistaculturadeguatemala/docs/rcg_2015_vol_ii)
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. Recuperado el 30 de octubre de 2018 de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre?. *Desacatos*(12), 149-162. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/139/13901211.pdf>
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Recuperado el 30 de mayo de 2019 de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3100/3299>

Bonilla Farfán, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higueta Rojas (Bosa, Bogotá)* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de febrero de 2019 de [http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/Tesis-Sentidos\\_y\\_significados\\_escuela-Bonilla.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/8512/7237/4417/Tesis-Sentidos_y_significados_escuela-Bonilla.pdf)

Borges, J. L. (1999). *Atlas*. Barcelona: Lumen.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. (E. Martín Criado, Trad.) Madrid: Ediciones Istmo.

Bustos, W., Fierro, M., Flórez, M., Suarez, B., y Urazan, F. (2014). *Sentidos y significados sobre diversidad que han construido los estudiantes del grado undécimo de las instituciones educativas Las Juntas de Santa María, El Guadal de Rivera y María Auxiliadora de Guadalupe, Huila* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado el 11 de febrero de 2019 de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2216/Bustos\\_Wilmer\\_Alexis\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2216/Bustos_Wilmer_Alexis_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

C.E.A., CORANTIOQUIA y MI RÍO. (2002). *Plan de manejo para el refugio de vida silvestre y parque ecológico recreativo alto de San Miguel, Caldas, Antioquia*. Medellín. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de [http://www.corantioquia.gov.co/ciadoc/AREAS%20PROTEGIDAS/AIRNR\\_CN\\_3445\\_2001\\_TOMO\\_1.pdf](http://www.corantioquia.gov.co/ciadoc/AREAS%20PROTEGIDAS/AIRNR_CN_3445_2001_TOMO_1.pdf)

Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Nueva York: Oxford University Press.

Campbell, P. (2001). En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 1(001), 69-78. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/20476/19402>

Carbajal Vaca, I. S. (2009). Problemas del acercamiento semiótico al aprendizaje de la música: imbricación semiótica-hermenéutica. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación educativa*, (pp. 1-13). Recuperado el 11 de febrero de 2019 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0290-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0290-F.pdf)

Chacón, P. y Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 1-17. Recuperado el 24 de febrero de 2019 de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/332/544>

- Christensen, E. (2012). *Music Listening, Music Therapy, Phenomenology and Neuroscience* [Tesis de doctorado]. Aalborg Universitet, Dinamarca. Obtenido de <https://vbn.aau.dk/en/publications/music-listening-music-therapy-phenomenology-and-neuroscience>
- Civera, A., y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: Educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.
- Cortázar, J. (1994). *Obra crítica/2*. (J. Alazkari, Ed.) Madrid: Alfaguara.
- Cortázar, J. (2006). *Rayuela*. Madrid: Punto de lectura.
- Cortázar, J. (2007). *La vuelta al día en ochenta mundos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Crofton, I., y Fraser, D. (2001). *La música en citas: Diccionario de citas de la música y los músicos*. (J. Conde, y A. Riera, Trads.) Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. (J. Vázquez, Trad.) Valencia: Pre-Textos.
- Díaz, M., y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula infantil: En busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (27), 107-122. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4352041>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Drexler, J. (2017). Movimiento [Canción]. En *Salvavidas de hielo*. Warner Music Spain.
- Fernández Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época* (26), 1-24. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/download/416/415/>

- Fernández Muñoz, M. (2016). *99 Cuentos y Enseñanzas Sufíes*. Editorial Almuzara.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.
- Ferreras, J. I. (2015). Sentir (el) ruido. Breve escrito de carácter auto-etnográfico sobre la ciudad, el ruido y los cuerpos/emociones. En R. Sánchez Aguirre (Comp.), *Sentidos y sensibilidades: exploraciones sociológicas sobre cuerpos-emociones* (pp. 49-72). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: EDICIONES MORATA. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Frega, A. L. (2006). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <https://books.google.com.co/books?id=2AkjuSd5JyIC&printsec=frontcover&dq=Pedagog%C3%ADa+del+arte&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiPj6CxzOngAhXt01kKHSm1BKYQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Pedagog%C3%ADa%20del%20arte&f=false>
- Frigerio, G. (2012). Grölup. En G. Frigerio, y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 25-43). Paraná: Fundación La Hendija.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología* (pp. 413 - 436). Madrid: Editorial Trotta.
- Fubini, E. (2008). *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros.
- Galindo, L. J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. En N. d. Juárez, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-383). México: Pearson Addison Wesley. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/622/tipos\\_de\\_investigacion/Etnografia-jesus\\_galindo.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/622/tipos_de_investigacion/Etnografia-jesus_galindo.pdf)
- García Palacios, M., y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*(17), 163-186. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de <http://tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/188/222>
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153. Recuperado el 20 de agosto de 2018 de <http://www.redalyc.org/html/316/31600907/>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: EDICIONES MORATA. Recuperado el 25 de agosto de 2018 de <https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham-gibbs-el-analisis-de-datos-cualitativos-en-investigacion-cualitativa.pdf>
- Gobernación de Antioquia e Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. (2014). *Plan Departamental de Música 2014-2020: Antioquia Diversas Voces*. Medellín: Gobernación de Antioquia e Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Obtenido de [https://www.culturantioquia.gov.co/images/documentos/estrategicos/Plan\\_Departamental\\_Musica\\_2014-2020\\_Antioquia\\_Diversas\\_Voces.pdf](https://www.culturantioquia.gov.co/images/documentos/estrategicos/Plan_Departamental_Musica_2014-2020_Antioquia_Diversas_Voces.pdf)
- Godall Castell, P., Gassull Bustamante, C., y Godoy López, A. (Febrero-Marzo, 2014). La voz cantada en los maestros y los futuros maestros de Educación Infantil. En M. Serrat, y E. Molina (Directores), *Enseñar y aprender música. Modelo tradicional, online y semipresencial*. Conferencia llevada a cabo en el congreso III Congreso CEIMUS. Educación e investigación musical, Barcelona, España. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://www.academia.edu/32090272/El\\_peque%C3%B1o\\_san\\_Juli%C3%A1n\\_Rock\\_un\\_concierto\\_did%C3%A1ctico\\_abierto\\_a\\_Internet](http://www.academia.edu/32090272/El_peque%C3%B1o_san_Juli%C3%A1n_Rock_un_concierto_did%C3%A1ctico_abierto_a_Internet)
- Goldstein, G. (2012). La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En G. Frigerio, y G. Diker (Comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 57-69). Paraná: Fundación La Hendija.
- Gómez, M. (2014). Una pena [Canción]. En *Este instante*. Aluna.
- González Bermejo, E. (1978). *Conversaciones con Cortázar*. Barcelona: Edhasa.
- Gutiérrez, L. (2013). La música como lenguaje y medio de comunicación. Ecos del lejano oriente en la vanguardia musical orientalismo y japonismo musical. *ENTRECULTURAS*, (5), 15-36. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7156/articulo01n%C3%9F5entreculturas.Lam%C2%A3sicacomolenguajeymediodecomunicaci%C2%A2n.Ecosdellejanoorienteenlavanguardia musical.Orientalismoyjaponismomusical.LuisaM%C2%B6Guti%C3%87rezMach%C2%A2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002)
- Hecht, A. C. (2007). De la investigación 'sobre' a la investigación 'con'. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *RUNA*, XXVII, 87-99. Recuperado el 4 de octubre de 2018 de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/2717/2353>
- Henaó Medina, G. A., y Gómez Velásquez, S. N. (Edits.). (2008). *Por el derecho al sueño: Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche en la ciudad de Medellín*. Medellín: Combos.
- Hernández Salgar, Ó. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 7(1), 39-77. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae7-1.smch>
- Hormigos Ruiz, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(14), 75-84. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de DOI: <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- I.E.R. Darío Gutiérrez Rave. (2014). *Proyecto Educativo Institucional de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave*. Caldas, Antioquia.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile: Editorial Amerindia.
- Igoa, J. M. (2010). Sobre las relaciones entre la Música y el Lenguaje. *Epistemos*(1), 97-125. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53857/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53857/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Jaramillo Jaramillo, N. (2014). *Sentidos de la educación musical en los niños y las familias del programa música para la reconciliación de Batuta-Departamento para la prosperidad social* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/967/Natalia%20Jaramillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Jiménez, L. (2015). Capítulo X: Educación en artes, ciudadanía y cultura de la paz: acompañamientos artístico-culturales en escenarios de violencia. En A. Hernández, y A. Campos-Delgado, *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina* (pp. 215-235). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Jiménez, O. L. (2008). Al unísono: poesía y canción en Colombia. En M. F. Paz Castillo (Ed.), *Música y literatura infantil colombiana* (pp. 74-83). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Khan, I. (2017). *La música de la vida*. (F. Díez, Trad.) España: Mandala ediciones.
- Knoblauch, H., Flick, U. y Maeder, C. (2005). Focused Ethnography. *Forum qualitative sozialforschung/forum: qualitative social research*, 6(3), 1-14. Recuperado el 2 de octubre de 2018 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/44>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 87-112. Recuperado el 20 de abril de 2018 de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Leal Matta, S. (2018). *Infancias en el parque educativo: una etnografía focalizada con niños y niñas en el municipio El Santuario-Antioquia* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 15 de octubre de 2018 de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3307/1/CA0767\\_shariralealmata.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3307/1/CA0767_shariralealmata.pdf)
- Llambí, L., y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. *Cuadernos Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61.
- Londoño, M. E. (1990). Desarrollo del niño y música. Cultura embera-chamí de Cristianía (Jardín, Antioquia). *A Contratiempo*(7), 13-22. Recuperado el 22 de septiembre de 2018 de [http://www.musigrafia.org/acontratiempo/files/ediciones/revista-7/pdf/Rev7\\_02\\_Desarrollo%20del%20nino%20y%20musica.pdf](http://www.musigrafia.org/acontratiempo/files/ediciones/revista-7/pdf/Rev7_02_Desarrollo%20del%20nino%20y%20musica.pdf)
- Lotman, Y. M. (1982). *Estructura del Texto Artístico*. (V. Imbert, Trad.) Madrid: Ediciones Istmo.

- Martínez, J. (2002). El libro de texto como estrategia discursiva. En J. Martínez, *Políticas del libro de texto escolar* (pp. 15-34). Madrid: Ediciones Morata.
- Megías, I., y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: Injuve-FAD.
- Mendivil, L. (2017). Canciones e interacciones en educación inicial. *ORFEU*, 2(2), 91-113. doi:<https://doi.org/10.5965/2525530402022017091>
- Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología* (pp. 275-296). Madrid: Editorial Trotta.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares Educación Artística*. Bogotá, D.C. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva*. Bogotá, D.C. Recuperado el 22 de enero de 2019 de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089\\_archivopdf\\_orientaciones\\_pedagogicas\\_tomoI.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 21. El arte en la educación inicial*. Bogotá, D.C. Recuperado el 10 de agosto de 2018 de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341813\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- Montes de Oca Barrera, L. B. (2015). Entre activistas, funcionarios e industriales. Aplicación de la etnografía -enfocada y política- en escenarios de gobernanza. *Nueva antropología*, XXVIII(83), 25-46. Recuperado el 10 de abril de 2018 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-06362015000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-06362015000200003&script=sci_arttext&tlng=en)
- Morales, M. A. (2011). *Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130319112126/Tesismarleny.pdf>
- Moreno, J. (2014). *Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva.

- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno (a) en un grupo de escuela primaria: Un análisis multimodal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1055-1079. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a3.pdf>
- Naranjo, J. (2013). *Casa de las estrellas*. Colombia: Corporación Rural Laboratorio del Espíritu.
- Nunes, J., y Duarte, M. (2010). Infancia y banda sonora: un proceso de representación social. En A. Porta (Ed.), *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* (pp. 134-141). Valencia: Rivera Mota S.L. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/116722/9788480217514%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ocaña, A., y Reyes, L. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de "La Banda". *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, XVIII(35), 193-200. Recuperado el 24 de febrero de 2019 de [file:///C:/Users/intel/Downloads/10.3916\\_C35-2010-03-13.pdf](file:///C:/Users/intel/Downloads/10.3916_C35-2010-03-13.pdf)
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Ed.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez Aldeguer, S. (2012). El papel de la educación rítmica en la escuela primaria: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, (30), 21-42. Recuperado el 4 de mayo de 2018 de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/68421/perezaldeguer\\_REL\\_30\\_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/68421/perezaldeguer_REL_30_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Porta, A. (2010). La banda sonora de la programación infantil de la televisión en una muestra de cultura hispánica. Características e implicaciones educativas. En M. L. Martínez (Presidencia), *Congreso I congres internacional investigació en música*. Conferencia llevada a cabo en el Institut Superior D'ensenyances Artístiques, Valencia, España. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://www.iseacv.gva.es/documents/162972573/164148014/Congres\\_Internacional\\_Investigacio\\_Musica\\_ISEACV.pdf/80d8900d-a35e-424a-9883-676977a83cd9](http://www.iseacv.gva.es/documents/162972573/164148014/Congres_Internacional_Investigacio_Musica_ISEACV.pdf/80d8900d-a35e-424a-9883-676977a83cd9)
- Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (5), 61-76. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6451038.pdf>

- Porta, A., y Herrera, L. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar*, XXV(52), 83-92. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=52&articulo=52-2017-08>
- Ramírez Hurtado, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: la comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ramírez Paredes, J. R. (2012). ¿Identidades sociomusicales rurales? *Sociológica (México)*, 27(75), 157-194. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732012000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000100006&lng=es&tlng=es)
- Raventós Freixa, J. (2013). El enfoque etnográfico en educación musical. En M. Díaz, y A. Giráldez (Edits.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 39-56). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Real Academia Española. (s.f.). Bulla. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/bulla>
- Real Academia Española. (s.f.). Saturar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/saturar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Sinestesia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/sinestesia?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Sonido. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/sonido?m=form>
- Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, V(10), 143-168. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31601008.pdf>
- Romero Meza, L. A. (2009). *Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte* [Tesis de maestría]. CINDE; Universidad de Manizales, San Onofre, Colombia. Recuperado el 3 de octubre de 2018 de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1598>
- Sábato, E. (2006). *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sacks, O. (2009). *Musicofilia. Relatos de la música y el cerebro*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- San Vicente, P. D. (2013). La música en musicoterapia. *BROCAR. Cuadernos de Investigación Histórica*(37), 145-154. doi: <https://doi.org/10.18172/brocar.2542>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes. Recuperado el 3 de septiembre de 2018 de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Schafer, R. M. (2006a). El rinoceronte en el aula. En Secretaría de Educación Pública, *Artes. Música. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 27-36). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Schafer, R. M. (2006b). *Hacia una educación sonora: 100 Ejercicios de Audición y Producción Sonora*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Radio Educación.
- Schapira, D., Ferrari, K., Sánchez, V., y Hugo, M. (2007). *Musicoterapia: abordaje plurimodal*. Argentina: ADIM Ediciones.
- Schiller, F. (2005). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: Alternativas de una relación compleja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Sierra, A. E., Gutiérrez, P. A., y Tapias, G. E. (2018). *Sentidos atribuidos a la educación familiar y escolar en las narrativas de un grupo de niños y niñas entre 5 y 9 años de tres contextos rurales del Valle de Aburrá: un estudio de caso múltiple* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3222/3/CA0774\\_auraeliza\\_gilma\\_paula.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3222/3/CA0774_auraeliza_gilma_paula.pdf)
- Small, C. (1998). Musicar - un ritual en el espacio social. En Sociedad Ibérica de Etnomusicología (Ed.), *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología* (pp. 13-34). Sabadell: La mà de guido C.
- Toro, C. E. (2015). *Los sentidos de las prácticas de lectura y escritura en experiencias de educación rural* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2035/1/PA0929\\_CarlosToro.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2035/1/PA0929_CarlosToro.pdf)

- Tournier, M. (1989). *Viernes o los limbos del Pacífico*. Madrid: Alfaguara.
- UNED (Dirección). (2016). *Trabajo de campo etnográfico en pueblos indígenas* [Documental]. España. Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=l3cVE9y-2fc>
- Urrea, S. E. (2017). Las Agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva. *EL ÁGORA USB*, 17(1), 95-104.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.
- Vélez Flórez, L. D. (2013). *La música cuenta: sentidos y significados de la canción popular-tradicional infantil en contexto del instituto popular de cultura de Cali* [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado el 9 de febrero de 2019 de [http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1855/1/M%C3%BAsica\\_Popular\\_Cultura\\_V%C3%A9lez\\_2013..pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1855/1/M%C3%BAsica_Popular_Cultura_V%C3%A9lez_2013..pdf)
- World Federation of Music Therapy. (10 de agosto de 2020). *What is music therapy?* Obtenido de <https://www.wfmt.info/wfmt-new-home/about-wfmt/>
- Zapata, D., y Mayo, G. (2014). *Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de Centros Educativos Rurales de Marinilla* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, seccional Oriente, Colombia. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata\\_2014\\_escuelanueva.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7062/1/DianaZapata_2014_escuelanueva.pdf)
- Zapata, G. y Niño, S. (2017). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 227-236. Recuperado el 25 de febrero de 2019 de [https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9\\_ZapataNi%C3%B1o](https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/9_ZapataNi%C3%B1o)

## Anexos

### Anexo 1. Formato de consentimiento informado para la participación de los estudiantes



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Los niños han sido invitados a participar en un proyecto de investigación llamado SENTIDOS DE LA MÚSICA EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA DE UNA ESCUELA RURAL DE ANTIOQUIA, que busca comprender los significados que los niños le otorgan a la música, es decir, cómo usan la música, cuándo la usan, qué canciones conocen, qué música escuchan las personas que rodean a los niños, y todo aquello que se relacione con su mundo musical.

Para lograrlo, se brindarán a los niños espacios para acercarse a la música, proporcionándoles experimentar la música de diversas maneras, involucrando el oído, la sensibilización hacia el sonido, el canto, la expresión a través del movimiento, la imaginación, la creación o composición, y la manipulación de instrumentos creados por ellos, usando además diversos materiales para ello, cuentos, dibujos, pinturas, sonidos, elementos cotidianos, cintas de colores, imágenes, entre otros; en este sentido, se escuchará lo que los niños dicen y se observará lo que los niños hacen en torno a la música, permitiéndole también a la investigadora obtener la información que necesita. Para el registro de la información y posterior análisis, se incorporarán una cámara de video y fotográfica, y una grabadora.

A su vez, se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños bajo ninguna forma o circunstancia, y, asimismo, se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto. La información obtenida será confidencial, los nombres de los niños no aparecerán en dicha investigación, y en caso tal de que sea necesario, este aparecerá con un código asignado o seudónimo. Además, el menor de edad y su acudiente pueden elegir de manera libre participar o no en dicha investigación, y puede retirarse en cualquier momento sin ningún perjuicio, informando oportunamente. Asimismo, el niño y su acudiente, pueden hacer preguntas respecto al proyecto cuando sea necesario y lo desee.

---

---

Dicha investigación será llevada a cabo por Ana María Riascos Vargas estudiante de la maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia.

Solicito amablemente su consentimiento para que su hijo participe en esta investigación:

Yo, \_\_\_\_\_ (Nombre y apellidos), con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ doy mi autorización de manera voluntaria para que mi \_\_\_\_\_ (Parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ (Nombre y apellidos)

Firma del padre, madre o responsable legal: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: [ana.riascos@udea.edu.co](mailto:ana.riascos@udea.edu.co)

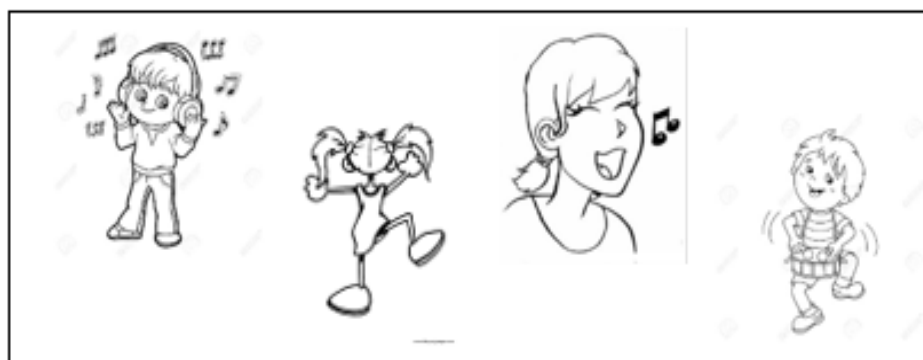


## Anexo 2. Formato de asentimiento para los niños



### ASENTIMIENTO PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

YO \_\_\_\_\_ con \_\_\_\_\_ años,  
quiero participar voluntariamente en la investigación que realizará ANA MARÍA RIASCOS VARGAS sobre los significados que le doy a la música, compartiendo la música que escucho, en qué lugares y momentos la escucho, qué música escucha mi familia, componiendo canciones, dibujando los sonidos de mi casa, cantando, bailando, entre otros.



También puedo participar haciendo preguntas, contando mis historias musicales y dando mis opiniones.

Pero si no quiero hablar, también podré quedarme en silencio observando, escuchando o dibujando, y si me quiero retirar de la investigación, también podré comunicarle oportunamente a la investigadora este deseo

MI FIRMA: \_\_\_\_\_ MI HUELLA \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Carta de autorización del rector para el desarrollo de la investigación



#### PERMISO RECTOR

#### PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "SENTIDOS DE LA MÚSICA EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA DE UNA ESCUELA RURAL DE ANTIOQUIA"

El proyecto de investigación busca comprender los sentidos que los niños de preescolar a quinto confieren a la música en relación con sus experiencias cotidianas, y al contexto histórico y cultural, develando sus percepciones y prácticas musicales.

Entendemos que los niños también configuran la cultura, y participan en ella, y así entonces, la música también es parte de las vidas de los niños, como integrantes de las sociedades, de sus subgrupos (familia, escuela) y de su cotidianidad, creando de esta manera una cultura musical propia, una cultura musical infantil. Además, conocer lo que piensan y sienten los niños sobre la música, implica entender el sentido que tiene para ellos y para sus comunidades, y a su vez, permite observar cómo los niños van formando su identidad a través de ella. Al mismo tiempo, se puede posibilitar la participación de los niños en las decisiones que se toman respecto a su educación, específicamente en su educación artística y musical, una educación pensada para ellos, con el fin de ofrecer experiencias musicales que susciten la curiosidad y el aprendizaje.

Finalmente, no se puede olvidar que la música y el sonido operan en los espacios cotidianos de los niños, y a partir de ello, se generan experiencias, pensamientos, sentidos de la música y voces particulares.

**Medellín, 10 de abril de 2019**

**Señor:**

**Walter Humberto Montoya**

**Rector de la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave**

**Asunto: permiso proyecto de investigación**

Yo, Ana María Riascos Vargas, con C.C. 43984117, de Medellín (Antioquia), estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias, estoy desarrollando el proyecto de investigación:

"Sentidos de la música en los niños de educación preescolar y primaria de una escuela rural de Antioquia", para el cual solicito de manera respetuosa el permiso para realizarlo en la I.E.R. Darío Gutiérrez Rave sede La Clara.

Me remito a usted, señor rector Walter Humberto Montoya para solicitar dicho permiso para asistir a la Institución Educativa, con el fin de recolectar la información necesaria para desarrollar la investigación.

Agradezco la atención prestada.

Atentamente,

Ana María Riascos V.

Ana María Riascos Vargas

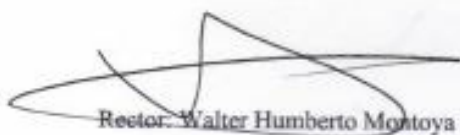
C.C. #43.984.117 de Medellín

Estudiante Maestría en Estudios en Infancias



Asesora: Rosa María Moreno Cardona

Universidad de Antioquia



Rector: Walter Humberto Montoya

I.E.R. Darío Gutiérrez Rave

## Anexo 4. Carta de autorización de la docente para el desarrollo de la investigación



### PERMISO DOCENTE

#### PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “SENTIDOS DE LA MÚSICA EN LOS NIÑOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA DE UNA ESCUELA RURAL DE ANTIOQUIA”

El proyecto de investigación busca comprender los sentidos que los niños de preescolar a quinto confieren a la música en relación con sus experiencias cotidianas, y al contexto histórico y cultural, develando sus percepciones y prácticas musicales.

Entendemos que los niños también configuran la cultura, y participan en ella, y así entonces, la música también es parte de las vidas de los niños, como integrantes de las sociedades, de sus subgrupos (familia, escuela) y de su cotidianidad, creando de esta manera una cultura musical propia, una cultura musical infantil. Además, conocer lo que piensan y sienten los niños sobre la música, implica entender el sentido que tiene para ellos y para sus comunidades, y a su vez, permite observar cómo los niños van formando su identidad a través de ella. Al mismo tiempo, se puede posibilitar la participación de los niños en las decisiones que se toman respecto a su educación, específicamente en su educación artística y musical, una educación pensada para ellos, con el fin de ofrecer experiencias musicales que susciten la curiosidad y el aprendizaje.

Finalmente, no se puede olvidar que la música y el sonido operan en los espacios cotidianos de los niños, y a partir de ello, se generan experiencias, pensamientos, sentidos de la música y voces particulares.

**Medellín, 12 de abril de 2019**

**Señora:**

**Elizabeth Castrillón Vásquez**

**Docente de primaria y preescolar de la sede La Clara de la IER Darío Gutiérrez Rave**

**Asunto: permiso proyecto de investigación.**

Yo, Ana María Riascos Vargas, con C.C. 43984117, de Medellín (Antioquia), estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias, estoy desarrollando el proyecto de investigación:

"Sentidos de la música en los niños de educación preescolar y primaria de una escuela rural de Antioquia", para el cual solicito de manera respetuosa el permiso para realizarlo en la I.E.R Dario Gutiérrez Rave sede La Clara.

Me remito a usted, docente Elizabeth Castrillón Vásquez para solicitar dicho permiso para asistir a la Institución Educativa, con el fin de recolectar la información necesaria para desarrollar la investigación.

Agradezco la atención prestada.

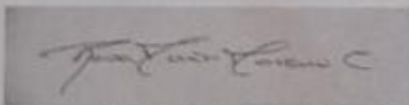
Atentamente,

Ana María Riascos V.

Ana María Riascos Vargas

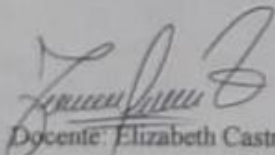
C.C. #43.984.117 de Medellín

Estudiante Maestría en Estudios en Infancias



Asesora: Rosa María Moreno Cardona

Universidad de Antioquia



Docente: Elizabeth Castrillón Vásquez

IER Dario Gutiérrez Rave sede la Clara

### Anexo 5. Pseudónimos de los participantes

Pseudónimos (nombres de los personajes de la música)	
✓ Chuky	✓ Yair Ochoa
✓ Sol	✓ Don Juan
✓ Círculo	✓ Yolu
✓ Rockandroll	✓ Tintín
✓ Sonajero	✓ Yonsina
✓ Cristiano	✓ Ozuna
✓ Tili	✓ Star
✓ Yagua	✓ Don Julián
✓ Sofía	✓ Pájaro
✓ Pepito	✓ La Estrella
✓ Tedi	✓ Bab Buny
✓ Cuecui	✓ Don Plumero
✓ James	✓ Flaigos
✓ Chaquira	✓ Amarillo
✓ Flor	✓ Lini
✓ Estar	✓ Carlos
✓ Muñeca	

## Anexo 6. Guía de entrevista semiestructurada

### Preguntas musicales basadas en Campbell (1998, p. 230-232)

1. ¿Te gusta la música? ¿Por qué?
2. ¿Cómo te hace sentir la música?
3. ¿Qué es la música para ti?
4. ¿Es la música importante para ti? ¿Por qué?
5. ¿Cómo sería un mundo sin música?
6. ¿En qué momentos y dónde escuchas música?
7. ¿Qué te gusta escuchar?
8. ¿Cantas? ¿Qué cantas?
9. Cantarás una canción favorita para mí
10. ¿Cuántas canciones sabes?
11. ¿Cómo aprendes estas canciones?
12. ¿Cuál es la canción que más te gusta? ¿Y cuál no te gusta?
13. ¿Dónde escuchaste por primera vez esa canción? Y ¿dónde la sigues escuchando?
14. ¿Esa canción a quién más le gusta de tu casa?
15. ¿Qué te gusta de la canción?
16. ¿Alguno de tus juguetes u objetos hace música?
17. ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál o cuáles?
18. ¿Los miembros de su familia tocan un instrumento musical? ¿Cuál o cuáles?
19. ¿Cantan los miembros de tu familia? ¿Qué cantan ellos?
20. ¿Escuchas música? ¿Dónde? ¿Cuándo?
21. ¿Te gusta bailar música? ¿Qué tipo de música bailas?
22. ¿Haces música con tu familia?
23. ¿Haces música con tus amigos?
24. ¿Cantas o tocas música en la escuela?
25. ¿Cantas o tocas música fuera de la escuela?
26. ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?
27. ¿Qué tipo de música escuchan tus padres? ¿tus hermanos?
28. ¿alguna vez solo piensas en música? ¿Qué piensas?
29. ¿Tienes algunos CD/videos/grabaciones/USB/emisoras? ¿Qué tipo?

30. ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?



## Anexo 7. Diseño de talleres

### Taller 1

#### Activación:

Se realizará una actividad para conocer los nombres de los participantes o para recordarlos. Y a su vez, para crear un ambiente de confianza.

En primer lugar, nos organizaremos en círculo y nos sentaremos. Luego, se comenzará con un ritmo corporal: dos palmadas en las piernas y dos aplausos. Después, mientras se sigue con el patrón rítmico, cada uno dirá su nombre, específicamente en el momento en que se están haciendo las palmas en las piernas. Y en seguida, todos los miembros del grupo repetirán el nombre del compañero. Esto se realizará hasta completar todos los nombres.

A continuación, se comenzará a llamar a un compañero, siguiendo con el mismo patrón rítmico. Es decir, mientras se hace un patrón rítmico se dirá el nombre propio, y cuando se haga el otro patrón, se dirá el nombre de un compañero al azar. En este momento, el compañero que sea llamado, realizará lo mismo, llamando a otro compañero que no haya sido nombrado. Esto se realizará hasta completar todos los nombres.

Finalmente, se realizará una modificación al ejercicio anterior. En primer lugar, se les preguntará: ¿si fueras un sonido, qué sonido serías? Comenzará la investigadora diciendo: “ahora les voy a decir otra vez mi nombre”, y realizando de nuevo el patrón rítmico definido anteriormente, y mientras todos lo van realizando, hará un sonido con su voz, así: “yo me llamo: (hacer un sonido)” Y en seguida, todos los participantes repetirán dicho sonido. A continuación, el niño que siga en la ronda, hará un sonido propio, y todos repetiremos después de él. Esto hasta terminar todos los nombres. De acuerdo al tiempo, también se puede hacer el anterior ejercicio, con un movimiento.

#### Desarrollo:

Antes de comenzar la actividad principal, se repartirá un papelito a cada niño; para que escriban su nombre, su canción favorita y una canción que no les guste -para los niños que no sepan escribir, la investigadora o un compañero les ayudará-. A continuación, la investigadora pasará recogiendo los papelitos, lo cual será un insumo para otro taller.

Después de lo anterior, se realizará una actividad grupal, con el fin de ir conociendo los gustos musicales y las canciones que conocen los participantes. En primer lugar, se dividirá el grupo en cuatro subgrupos, para ello se repartirán papelitos con sonidos diferentes (aplausos, risas, cantar el cumpleaños, silbar), cada uno de los participantes leerá el sonido que le corresponde -los niños que no sepan leer se les dirá su sonido en el oído-. A continuación, se vendarán los ojos, y empezarán a buscar a los compañeros que tengan el mismo sonido. Es importante que el salón esté despejado para que puedan caminar libremente, que la investigadora esté pendiente de los niños, y que los estudiantes de los grados inferiores queden repartidos con los de los grados superiores. Finalmente, se formarán cuatro grupos.

Con los cuatro grupos conformados, se comenzará a realizar la actividad principal, que se hará a modo de concurso. La investigadora dirá palabras, en cada turno una diferente (por ejemplo, sol, mujer, noche). En ese momento, cada grupo tendrá que ponerse de acuerdo en una canción que todos los miembros conozcan o que la puedan medio seguir, luego, tocar la campana (que estará en el centro del salón), y empezar a cantarla juntos. El grupo que cante una canción con esa palabra, obtendrá el punto.

Cierre:

Después de terminado el concurso, le pediremos a todos los niños que hagan un círculo y nos sentemos. En este momento se comenzará a conversar con ellos, preguntándoles como se sintieron en el taller y realizando otras preguntas como:

- ¿Cuáles canciones les gustaron, y cuáles no les gustaron?
- ¿Por qué les gustaron o no les gustaron las canciones?
- ¿Dónde y/o cuándo conocieron esas canciones?
- ¿Les trajeron recuerdos esas canciones?
- ¿Recordaron otras canciones que sus compañeros no conocían, y no las pudieron cantar?  
¿Cuáles fueron esas canciones? ¿Dónde o cuándo conocieron esas canciones?
- ¿Cuántas canciones sabes? ¿Cuáles?
- ¿Cómo aprendiste estas canciones?

Tiempo: 2 horas

Materiales: papelitos pequeños, colores, lápices, hojas, papelitos con sonidos, vendas, una campana, marcador, borrador de tablero, tablero, filmadora para grabar la sesión, celular para grabar audio, cámara fotográfica.

## **Taller 2**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre el taller anterior. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Activación:

Previamente se organiza el espacio forrando el piso en papel Kraft, poniendo imágenes musicales alrededor, libro álbumes de música, lámparas que simulan el cielo y una fogata en el centro (simulada: troncos, papel celofán y linterna). Además, se oscurece el salón.

Se invita a los niños a pasar al salón y a acomodarse en algún lugar mientras escuchan diferentes sonidos: sonidos de la naturaleza y de lo urbano, con el fin de generar una disposición a la escucha. Después, se pondrá una historia sólo de sonidos y un cuento sonoro. Luego, se leerán algunos de los libros álbumes sobre música, dejando los otros allí para que los exploren libremente. Después, se pondrá una canción para hacer sonidos y movimientos con los niños. A continuación, se enciende la luz y se invita a los niños a observar las imágenes. Finalmente, se pide a los niños que recuerden experiencias que hayan tenido con la música, anécdotas, sueños y deseos.

Desarrollo:

A continuación, invitamos a los niños a realizar un dibujo sobre la música de lo que significa para ellos, o donde reflejen dichas anécdotas, experiencias, sueños o algún pensamiento que tengan sobre la música, para ello se les facilitarán crayolas y colores, y el dibujo se realizará en el papel Kraft que está en el piso del salón. Después de ello cada uno responderá la siguiente pregunta en

el papel: ¿qué es la música para ti? Para los niños que no sepan escribir se indagará la respuesta de manera oral.

Cierre:

Finalmente, la investigadora pasará por cada niño, preguntándoles qué dibujaron y qué es la música para ellos. Además, se seguirá un poco la conversación a partir de lo que digan y/o se pueden hacer preguntas como:

- ¿Te gusta la música? ¿Por qué?
- ¿Cómo te hace sentir la música?
- ¿Qué significa la música para ti?
- ¿Es la música importante para ti? ¿Por qué?

Tiempo: 2 horas

Materiales: papel Kraft, cinta de enmascarar y cinta pegante, fogata (palos de bambú, papel celofán rojo, naranja y amarillo, y linterna o velitas que titilen), lámparas de cielo, reproductor de audio con buen volumen, parlante, sonidos de la naturaleza y lo urbano, historia sólo de sonidos, cuento sonoro, libro álbumes, canción con sonidos y movimientos, imágenes musicales, colores, crayolas, hojas, cabuya, ganchos de ropa, cortinas para oscurecer el salón, filmadora para grabar la sesión, celular para grabar audio, cámara fotográfica,

### **Taller 3:**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Activación:

Canción “Este ritmo toca” (con percusión corporal, sonidos, movimientos)

Este ritmo toca – movimientos corporales  
 Con las manos en el aire una vuelta entera da  
 Este ritmo toca – Movimientos corporales.

Desarrollo:

En este momento se usarán las canciones que se les pidió a los niños que escribieran en un papel en un taller anterior, escogiendo algunas para la actividad. Se pedirá a los niños que se ubiquen en algún lugar del salón, de una manera que queden cómodos. A continuación, se irán poniendo las canciones que referenciaron los niños, observando que pasa mientras estas suenan (puede ponerse sólo un pedacito de la canción). Luego, se les repartirán unos libritos marcados con sus nombres y con páginas en blanco, y se empezarán a poner unas canciones específicas -escogidas previamente porque estaban repetidas o porque tenían un género musical diferente-, mientras la escuchan se dará una indicación para hacer un dibujo con un enunciado diferente para cada una.

Dichos enunciados serán:

Canción 1 y 2: dibujar la canción

Canción 3 y 4: ¿por qué te gusta o no te gusta la canción? ¿qué sientes con la canción? ¿qué te gusta o no te gusta de la canción?

Canción 5: ¿dónde escuchas la canción? Lugares y medio

Canción 6: ¿qué cosas haces mientras escuchas esa canción? ¿qué te provoca hacer? (se dieron varias opciones de canciones)

Dibujo 7: dibujar una canción favorita y una que no les guste, y dibujar y/o escribir por qué o cómo se sienten con esas canciones. También pueden escribir una palabra que defina la canción.

Mientras los niños dibujan, la investigadora estará pasando por cada uno, preguntándoles qué están dibujando. Y, además, se pueden hacer preguntas como las siguientes:

- ¿Qué dibujaron? ¿qué representan esos dibujos? ¿por qué hicieron esos dibujos?
- ¿Cómo se sienten cuando escuchan las canciones? ¿Qué sienten en el cuerpo cuando las escuchan?
- ¿Por qué te gusta o no la canción? ¿Qué te gusta o no te gusta de esa canción? ¿qué género musical es?

- ¿Dónde escucharon por primera vez esas canciones? (lugar y medio) ¿cuándo? ¿con quién? ¿dónde se las aprendieron? ¿a tus papás les gustan?
- ¿Cuál es la parte de la canción que más/menos te gusta? ¿por qué?
- ¿Antes te gustaba esa canción? ¿por qué te dejó de gustar?
- ¿Me puedes cantar un pedacito de la canción?
- ¿Me podrías decir una palabra para esa canción?
- ¿Cuál es tu género musical y cantante preferido? ¿y el que no te gusta?
- ¿Esas canciones te traen algún recuerdo?
- ¿Qué significan esas letras de esas canciones?

Cierre:

Finalmente, se realizará una actividad invitándolos a imaginar lo siguiente: ¿cómo sería un mundo sin música para ustedes? Luego, esto se plasmará en un dibujo con tizas y cartulina negra, y también, en un texto escrito, puede ser a modo de narración; los niños que no saben escribir lo dirán oralmente. Después, la investigadora pasará por cada niño, pidiendo que le expliquen sus dibujos.

Para esta actividad se pueden hacer preguntas adicionales como:

- ¿Qué no podrías hacer si no existiera la música?
- Imagina un lugar sin música ¿qué pasaría? ¿cómo sería?
- Si no pudieras escuchar música ¿cómo creen que sería su mundo? ¿Cómo serían ustedes?
- También pueden hacer un paralelo, en un lado de la cartulina, un mundo con música y en el otro, un mundo sin música.

Tiempo: 2 horas

Materiales: libritos personalizados, hojas, lápices, colores, reproductor con sonido, parlante, canciones descargadas, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar, hojas rayadas, cartulina negra, tizas, vasos para agua.

**Taller 4:**

#### Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

#### Activación:

Se realizará un círculo, donde todos los niños tendrán la espalda de un compañero al frente, luego, a través de una canción se realizará un juego con movimientos, a modo de masajes a otros compañeros, simulando una receta de comida.

#### Desarrollo:

En la primera parte, se realizará el juego de la silla por grados: (preescolar), (1° y 2°), (3°), (4° y 5°).

A continuación, se hará el baile de la bomba en parejas, con el fin de que no dejen caer la bomba. Finalmente, ganará la pareja que no la deje caer. Los niños que no quieran bailar, pueden participar haciendo barra o mirando.

En esta primera parte se utilizará la música que ellos referenciaron como que les gustaba y no les gustaba.

En la segunda parte, se realizará un círculo, y se propondrá, como un juego a los niños, que mientras suene la música, se muevan al ritmo de esta de acuerdo a las indicaciones que se den, y cuando pare la música se quedarán congelados, diciéndoles que cada vez que se queden congelados la investigadora tomará una foto.

Las indicaciones que se darán serán las siguientes:

1. Bailar sólo con los dedos de las manos, sentados en el piso.
2. Bailar con los pies, sentados en el piso
3. Bailar sólo con la cabeza y el cabello, sentados en el piso
4. En este momento se repartirá un pedazo de tela y un caucho a cada niño, y se pedirá que se los coloquen en la mano, como si fuera un títere, para hacer bailar a este personaje mientras están sentados. Luego, lo harán de pie

5. Después, se desenvolverán la tela de la mano y comenzarán a lanzarla sin dejarla caer, pueden tirarla con las manos, pies, cabeza, o cualquier parte del cuerpo, siempre al ritmo de la música.
6. Luego, se entregará una cinta de papel crepe, pidiendo que representen la música que suene con esta cinta y movimientos.
7. Finalmente, se entregarán dos cintas, pidiendo también que representen la música.

Para esta parte se usarán canciones de varios géneros, que pueden conocer y no conocer.

Cierre:

En este momento, se realizará una creación plástica sobre algo de la actividad anterior: lo que sintieron, algo que les haya gustado o no les haya gustado.

Para ello, se utilizarán los materiales usados durante los ejercicios de baile, es decir: la cinta, y la tela, además, se usarán marcadores, colores, lápices y una cartulina blanca.

Mientras los niños van realizando sus creaciones, nos acercáremos para preguntar:

- ¿Qué están creando?
- ¿Cuáles son las formas en que usas la música?
- ¿Te gusta bailar o no? ¿Por qué?
- ¿Quién te enseñó a bailar?
- ¿Qué música te gusta bailar? ¿Qué música no te gusta bailar?
- ¿Con quién te gusta bailar? ¿Con quién no te gusta bailar?
- ¿Dónde te gusta bailar? ¿Dónde no te gusta bailar?
- ¿Qué significa bailar para ti?

A los niños que sepan escribir, se les entregará un formato de preguntas para que las respondan de manera escrita:

- ¿Te gusta bailar o no? ¿Por qué?
- ¿Quién te enseñó a bailar?
- ¿Qué música te gusta bailar? ¿Qué música no te gusta bailar?
- ¿Con quién te gusta bailar? ¿Con quién no te gusta bailar?
- ¿Dónde te gusta bailar? ¿Dónde no te gusta bailar?



- ¿Qué es para ti bailar?

Finalmente, se pedirá a los niños que tengan un juguete o instrumento musical, o algo que suene, que lo lleven a la institución para presentarlo en el siguiente taller.

Tiempo: 2 horas

Materiales: sillas de restaurante, bomba por parejas, tela y caucho para cada niño, dos cintas de papel crepe por niño, lápices, colores, marcadores, tijeras, colbón, cartulina blanca, formato con preguntas, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar, base de filmadora, canciones descargadas, reproductor de sonido, parlantes

### **Taller 5:**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Activación:

La investigadora presentará su juguete musical -una cajita de música- a los niños. Luego, los que hayan traído su juguete u objeto que suene lo presentarán mostrando su sonido, diciendo dónde y cuándo lo consiguieron, si alguien se los regaló y qué significa para ellos.

Desarrollo:

En primer lugar, se pedirá que dibujen en una hoja su instrumento musical favorito y uno que no les guste.

A continuación, fabricaremos instrumentos musicales o cotidiáfonos. Se tendrá en cuenta la viabilidad de hacerlos con los niños, y en la medida de las posibilidades, tratar de que hagan diversos instrumentos musicales, con el fin de contar con variedad para que los niños los exploren

y ejecuten. Para ello se diseñarán instrucciones para cada niño, con textos y dibujos, y, además, se repartirán en grupos así: dos niños de quinto acompañarán a dos niños de preescolar, dos niños de cuarto acompañarán a tres niños de primero, los niños de segundo se harán juntos y los de tercero también.

Así se repartirán los cotidiáfonos:

Preescolar: castañuelas

Primero: maraca con huevitos y cucharas

Segundo: gallinita

Tercero: sonajero tambor con CD o con bombas

Cuarto: armónica

Quinto: palo de lluvia con alambre y sonajero con tapas.

Cierre:

Mientras los niños van realizando el cotidiáfono, se les preguntará cómo se sienten, si alguna vez han tocado instrumentos musicales, dónde, cuándo, y si ya habían hecho instrumentos musicales.

Tiempo: 2 horas y media

Materiales: juguetes musicales (llevar uno propio), hojas con formato de instrumentos que les gustan y que no les gustan, lápices, colores, materiales para instrumentos musicales, instrucciones para cada uno, instrumentos musicales previamente fabricados, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar, base de cámara.

### **Taller 6:**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Se preguntará si algún niño trajo su juguete o instrumento musical para exponerlo

#### Activación:

En primer lugar, se explicará que los instrumentos musicales se cogen delicadamente, no se golpean brusco y no se tiran.

Luego, cada uno de los niños tomará el instrumento musical que hizo el día anterior. A continuación, se les pedirá que comiencen a moverse por el salón mientras suena una canción de fondo, sin hacer en este momento, uso del instrumento musical. En el momento que pare la canción, los niños también pararán y saludarán al compañero que tengan más cerca, dicho saludo se realizará sólo con el instrumento musical.

#### Desarrollo:

Antes de comenzar la siguiente actividad, la investigadora presentará otros instrumentos musicales fabricados previamente, para que conozcan algunos más.

Luego, nos sentaremos en círculo y se repartirán los instrumentos musicales, dejando que los niños elijan el que quieran, y se comenzará a cantar la canción “a tocar a tocar instrumentos a tocar”. Esta actividad se realizará para que los niños tengan contacto con diversos instrumentos musicales y los toquen libremente, en este sentido, mientras se canta la canción, los niños explorarán el instrumento musical que tengan en sus manos y cuando se acabe dicha canción, lo rotarán a su compañero de la derecha, así hasta que todos los niños tengan contacto con todos los instrumentos.

Luego, se devolverán los instrumentos musicales al centro del círculo, y cada uno de los niños elegirá otro, a continuación, se les preguntará ¿por qué eligieron dicho instrumento? Después, la investigadora comenzará a interpretar una de las canciones que previamente en otro taller se haya reconocido que era del gusto de los niños o alguna que ellos no conozcan, y se les pedirá a todos que acompañen a la investigadora con sus instrumentos musicales libremente. A continuación, se explicarán algunas imágenes que tendrán diversos comandos como:

-Flash: aumentar velocidad.

-Oso de *Zootopía*: disminuir velocidad

-Stop: parar

-Semáforo en verde: volver a tocar

-Shhhh: tocar suave

-Boom!: tocar fuerte

-Noche y día: se puede cambiar de instrumento o se puede permanecer con el que tengan

-Cuerpo: tocar el instrumento con otra parte del cuerpo, sin dañarlos

Se empezarán a presentar las imágenes que guían la forma de tocar. Se puede iniciar tocando libremente y luego, se seguirán introduciendo canciones para que los niños acompañen, teniendo en cuenta las imágenes de comandos que varían la forma de ejecución del instrumento musical.

Finalmente, se puede invitar a algunos niños para que guíen la actividad mostrando las imágenes y proponiendo las canciones.

Cierre:

Finalmente, los niños realizarán una creación con plastilina, mostrando cómo fue la experiencia de tocar instrumentos musicales: que fue lo que más les gustó de los talleres 5 y 6, dibujar el sonido del instrumento musical, o una imagen que se les venga a la cabeza cuando escuchan un instrumento musical.

Mientras crean se harán preguntas como:

- ¿Que están creando?
- ¿Alguna vez habían tocado instrumentos musicales?
- ¿Cuándo, con quién?
- ¿Qué recuerdan de esa experiencia?
- Cuando eligieron instrumentos musicales, ¿por qué los eligieron? ¿Y cómo se sintieron con ese instrumento?
- ¿Cuáles instrumentos musicales les gustaron y cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Cómo se sintieron tocando canciones con diversos instrumentos musicales?
- ¿Les gustó más tocar individualmente (en los saludos) o grupalmente?
- ¿Qué significa para ustedes tocar instrumentos musicales?

Tiempo: 2 horas

Materiales: hojas, lápices, colores, instrumentos musicales contruidos en el taller previo, instrumentos contruidos por la investigadora, guitarra, canciones para la improvisación, celular para grabar, cámara fotográfica, filmadora, imágenes con comandos, cartulina, plastilina, reproductor de sonidos, parlante, canción descargada.

### **Taller 7:**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Se preguntará si algún niño trajo su juguete o instrumento musical para exponerlo

Activación:

Empezaremos este ejercicio con unos ejercicios de respiración o yoga para fomentar la concentración. A continuación, se pedirá que se ubiquen en algún lugar del salón y se les vendarán los ojos, con el fin de que escuchen los sonidos de ese espacio. Luego, se realizará un paisaje sonoro individual (los ejercicios de paisaje sonoro están basados en Schafer (2006b)), dibujando ocho sonidos en una hoja con un formato -con los ojos vendados-, estos sonidos en algunos casos serán los sonidos del ambiente, en otros, serán producidos por la investigadora, y para los últimos dos se les pedirá que imaginen el sonido más bonito y más feo que conozcan. Así

1. Sonidos del ambiente
2. Instrumento musical “ranita”
3. Cajita musical
4. Claves
5. Sonajero
6. Pito
7. Tos
8. Volver a escuchar el ambiente
9. Sonido bonito

## 10. Sonido feo

Mientras ellos realizan los dibujos, iremos preguntando por lo que dibujaron.

Desarrollo:

Después, se organizarán grupos de 3 o 4, que se equilibren en cuanto a los grados de los niños, y se les pedirá que realicen un mapa de la escuela en  $\frac{1}{4}$  de papel bond. Cuando lo hayan realizado, se pedirá a los grupos que caminen por la escuela y registren los sonidos que escuchan, a través de un dibujo en el lugar donde lo encuentren -la indicación será que dibujen los sonidos-; pueden ser sonidos de la naturaleza, de una voz humana, de una máquina, una canción, pueden ser sonidos que ellos mismos produzcan, como los pasos, etc. o sonidos que normalmente hacen.

Cuando se finalice el ejercicio, se compartirán los paisajes sonoros que se encontraron y los dibujos que hicieron.

Cierre:

La sesión se terminará diligenciando un formato con algunas preguntas sobre la música, esto a los niños que saben escribir, con el fin de interrogar por algunas costumbres musicales. Los que no saben escribir, responderán oralmente.

- ¿Escuchan música en un día normal?
- ¿Qué escuchan en un día normal? ¿En qué momento?
- ¿En qué lugares les gusta escuchar música?
- ¿A través de que medios escuchan música? (videojuegos, tv, cine, emisoras, video de YouTube, emisoras de internet, USB con música)
- ¿Con quién escuchan música?
- ¿Tienes algún CD/videos/grabaciones/USB? ¿Qué tipo? Y ¿de qué cantante?
- ¿Has tenido algún sueño con música?
- ¿Te vas a dormir con música? ¿Qué clase de música?
- ¿Cuáles son todas las formas en que usas la música en tu vida?

Tiempo: 2 horas

Materiales: hojas, colores, lápices, formato de paisaje sonoro individual, objetos o instrumentos musicales para hacer sonidos, vendas, ¼ de papel bond para cada grupo de niños, formato con preguntas, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar, base de cámara.

### **Taller 8:**

#### Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Se preguntará si algún niño trajo su juguete o instrumento musical para exponerlo

#### Activación:

Se les pedirá a los niños imaginar un personaje que se llamará música. Y comenzaremos a preguntar: ¿cómo lo harían?, ¿qué le pondrían? ¿tendría accesorios?

#### Desarrollo:

A cada niño se le entregará un dedito de trapo para que realicen su personaje de la música, facilitándoles diversidad de materiales para que construyan eso que imaginaron, además de colbón y tijeras.

Después de que lo terminen, cada niño realizará un cuento escrito, o dibujado y oral sobre dicho personaje, respondiendo al mismo tiempos dos preguntas: para ti ¿qué es la música? y ¿qué te gustaría aprender de la música?

#### Cierre:

Finalmente, se llamará a cada uno de los niños para que presenten los personajes de la música, narren el cuento, y les podremos hacer preguntas como estas:

- ¿Cómo se llama?
- ¿Cómo es el personaje de la música?

- ¿Qué puede hacer?
- ¿Por qué es de la música?

Tiempo: 2 horas

Materiales: hojas, colores, lápices, dedito de trapo para cada niño, colbón, tijeras, materiales diversos como: foamy, telas, cartulina, lanas, hilos, bisutería, hojas rayadas, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar

### **Taller 9:**

Retroalimentación:

Se realizará un círculo y nos sentaremos, luego se preguntará si quieren decir algo sobre los talleres anteriores. Esto también puede hacerse individualmente, escribiendo la respuesta en una hoja. Con los niños que no saben escribir, se les puede decir que realicen un dibujo y mientras lo hacen irles preguntando qué están dibujando.

Se preguntará si algún niño trajo su juguete o instrumento musical para exponerlo

Activación:

A partir del personaje de la música realizado en el taller anterior, se diligenciará un formato de preguntas, a manera de hoja de vida del personaje, dibujándolo también en dicha hoja de vida, como si fuera una foto del personaje. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿Cómo se llama el personaje de la música?
- ¿Por qué se llama así?
- ¿Dónde vive?
- ¿En qué trabaja?
- ¿Cómo es físicamente?
- ¿Qué accesorios tiene? Y ¿para qué le sirven?
- ¿Cómo es su personalidad?
- ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué no le gusta hacer?



- ¿Por qué es un personaje de la música?
- ¿Cómo era el personaje que imaginaste cuando cerramos los ojos?

Desarrollo:

Luego, los niños se reunirán en grupos; primero, presentarán sus personajes de la música a sus compañeros, y después, prepararán una obra de títeres sobre la música con los personajes, esta puede contener acciones y objetos musicales. Para ello se les facilitará una hoja por si necesitan diseñar el libreto. Además, pueden tener en cuenta el cuento realizado en el taller anterior.

Cierre:

Finalmente, cada grupo presentará su obra de títeres, ante todos los compañeros, en un teatrino. Y cuando terminen sus obras, los niños, la investigadora o la docente, podrán hacer preguntas por las obras o los personajes.

Tiempo: 2 horas

Materiales: hojas, colores, lápices, personajes de la música, filmadora, cámara fotográfica, celular para grabar, titerín, formato de hoja de vida, hojas rayadas