



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Instituto de Investigaciones Antropológicas

**SIGNIFICACIONES EN NIÑOS DE ENTRE 3 Y 5 AÑOS DE EDAD EN ACTITUD
NATURAL: ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES CON INSTRUMENTOS
MUSICALES EN CONTEXTOS FAMILIARES DE MARIACHI EN MÉXICO**

**TESIS
QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN MÚSICA (educación musical)**

PRESENTA

José Marcos Partida Valdivia

COMITÉ TUTORIAL

Dra. Irma Susana Carbajal Vaca (DM-UAA)

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora (IISUE-UNAM)

Dr. Leonardo Da Silveira Borne (FCA- UFMT)

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en *actitud natural*: estudio de las interacciones con instrumentos musicales en contextos familiares de mariachi en México

Resumen

El presente trabajo analiza las significaciones en situaciones de interacción con instrumentos musicales de niños de entre 3 y 5 años de edad, relacionados con el mariachi en el entorno familiar. En la búsqueda dentro del campo educativo musical, ha sido posible identificar escasos trabajos que indaguen desde la corriente fenomenológica la interacción del niño¹ con objetos sonoros, como los instrumentos musicales. Se ha recurrido a la perspectiva fenomenológica sobre la constitución del *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) de Alfred Schutz, bajo el supuesto general de que hay procesos de significación que posibilitan el aprendizaje musical en los primeros cinco años de vida, el cual implica el dominio de significados de carácter *intersubjetivo* y se pueden encontrar vinculados a situaciones de interacción con instrumentos musicales; además, estas son vivenciadas en una *actitud natural* en familias vinculadas a la práctica musical, como en las familias de mariachi. Este mismo entorno es asumido en esta investigación como una *zona de operación* del niño en el *mundo de la vida*, en la que tiene acceso a instrumentos musicales debido a su *situación biográfica*. Se describe el acercamiento a dos casos de niños de 4 años, hijos de músicos de mariachi del estado de Jalisco, México, con base en las nociones fenomenológicas de *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*. Se analizaron algunas situaciones de interacción con instrumentos musicales habituales en su hogar. Los hallazgos y el análisis desde la perspectiva fenomenológica permitieron realizar una descripción sobre las estructuras que operan en la conciencia de los niños, lo cual se argumenta que está asociado a procesos de significación que se desencadenan en la interacción del niño con instrumentos musicales.

Palabras clave: educación musical, fenomenología de la actitud natural, instrumentos musicales, mariachi, infancia.

¹ Por razones gramaticales, en este trabajo se usa el llamado genérico masculino, sin pretender excluir en ningún momento a la población femenina de las niñas.

Abstract

This work analyzes the meanings in situations of interaction with musical instruments of children between 3 and 5 years of age, related to mariachi in the family environment. In the search within the musical educational field, it has been possible to identify few works that investigate the child's interaction with sound objects, such as musical instruments, from the phenomenological current. The phenomenological perspective on the constitution of the *world of life* (*Lebenswelt*) by Alfred Schutz has been used, under the general assumption that there are processes of meaning that make musical learning possible in the first five years of life, which implies mastery of *intersubjective* meanings and can be found linked to situations of interaction with musical instruments. In addition, these are experienced in a *natural attitude* in families linked to musical practice, as in mariachi families. This same environment is assumed in this research as an *operation zone* of the child in the *world of life*, in which she has access to musical instruments due to her biographical situation. The approach to two cases of 4-year-old children, children of mariachi musicians from the state of Jalisco, Mexico, is described, based on the phenomenological notions of *stock of knowledge*, *typicality* and *relevance*. Some situations of interaction with common musical instruments in their home were analyzed. The findings and the analysis from the phenomenological perspective allowed a description of the structures that operate in the children's consciousness, which is argued is associated with processes of meaning that are triggered in the child's interaction with musical instruments.

Keywords: musical education, phenomenology of the natural attitude, musical instruments, mariachi, childhood.

Resumo

O presente trabalho analisa os significados em situações de interação com instrumentos musicais de crianças entre 3 e 5 anos de idade, relacionadas aos mariachi no ambiente familiar. No campo da educação musical foi possível identificar poucos trabalhos que investiguem a interação da criança com objetos sonoros, como instrumentos musicais, da corrente fenomenológica. Utilizou-se a perspectiva fenomenológica sobre a constituição do *mundo da vida* (*Lebenswelt*) de Alfred Schutz, partindo do pressuposto geral de que existem processos de sentido que tornam possível a aprendizagem musical nos primeiros cinco anos de vida, o que implica domínio de significados de natureza *intersubjetiva* e podem ser encontrados vinculados a situações de interação com instrumentos musicais. Além disso, os significados são vivenciados em uma *atitude natural* em famílias vinculadas à prática musical, como as famílias de mariachis. Esse mesmo ambiente é assumido nesta pesquisa como *uma zona de atuação* da criança no *mundo da vida*, na qual ela tem acesso aos instrumentos musicais devido à sua *situação biográfica*. São descritos dois casos de crianças de 4 anos, filhos de músicos mariachi do estado de Jalisco, México, a partir das noções fenomenológicas de *estoque de conhecimento*, *tipicidade* e *relevância*. Foram analisadas algumas situações de interação com instrumentos musicais comuns em sua casa. Os resultados e a sua análise na perspectiva fenomenológica permitiram uma descrição das estruturas que operam na consciência das crianças, cuja qual está associada a processos de significação que são desencadeados na interação da criança com os instrumentos musicais.

Palavras-chave: educação musical, fenomenologia da atitude natural, instrumentos musicais, mariachi, infância.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
DE LA <i>ACTITUD NATURAL</i> HACIA UNA <i>ACTITUD REFLEXIVA</i> : LA RELACIÓN PERSONAL CON EL OBJETO DE ESTUDIO	11
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO 1. REFLEXIONES DE INICIO: MÚSICA, INSTRUMENTOS MUSICALES Y EXPERIENCIA.....	18
1.1 Planteamiento del problema desde la perspectiva fenomenológica	19
1.1.1 <i>Contribuciones desde la psicología cognitiva a la educación musical y el problema de investigación</i>	21
1.1.2 <i>Enculturación musical y la tradición del mariachi</i>	25
1.1.4 <i>Problematización de la noción de instrumento musical: de la concepción de herramienta de mediación a la de objeto cultural</i>	28
1.2 Propósitos de la investigación	34
1.2.1 <i>Conceptos clave de la investigación</i>	35
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA ACTUAL SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO	37
2.1 Procesos de aculturación, enculturación y el fenómeno musical.....	38
2.2 Estudios sobre género, niños pequeños e instrumentos musicales	41
2.3 Procesos de educación musical en niños	42
2.4 La música popular implementada en el proceso de educación musical.....	43
2.5 Los primeros años: música y bebés	44
2.6 El estudio del juego musical: la observación del comportamiento infantil	45
2.7 Juego musical y su inclusión en el currículo formal	48
2.8 La relación entre cultura y juego musical	49
2.9 Producción académica en el idioma español sobre el juego musical.....	52
2.10 Otras temáticas relacionadas de forma implícita con la interacción con objetos sonoros	53
2.11 Una mirada en conjunto sobre el estado de conocimiento	55
CAPÍTULO 3. <i>CORPUS TEÓRICO-METODOLÓGICO</i>	57
3.1 El significado en el <i>Lebenswelt</i> y su carácter intersubjetivo	58
3.2 Proceso de significación: <i>actitud natural, acervo de conocimiento, tipicidad y significatividad</i>	60
3.3 Una lectura sobre el <i>signo</i> desde la fenomenología de Alfred Schutz	63
3.4 El <i>símbolo</i> como posibilidad de trascendencia de la realidad eminente del <i>mundo de la vida</i>	73

3.5 El <i>Lebenswelt</i>: su vivencia a través del acervo de conocimiento, significatividad y tipicidad	77
3.5.1 Acervo de conocimiento	78
3.5.2 Tipicidad	81
3.5.3 Significatividad.....	83
3.5.3.1 Significatividad temática.....	85
3.5.3.2 Significatividad hipotética.....	86
3.5.3.3 Significatividad interpretativa.....	87
3.5.3.4 Significatividad motivacional.....	88
3.6 Nociones sobre las características del <i>Lebenswelt</i> del sujeto: situación biográfica y zona de operación.....	90
3.7 Fundamentos fenomenológicos para la exploración empírica.....	92
CAPÍTULO 4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE INTERPRETACIÓN FENOMENOLÓGICA	100
4.1 Exploración empírica de la investigación: el trabajo de campo	100
4.2 Estrategias de recolección de información	102
4.2.1 Diseño de instrumentos de recolección de información	103
4.3 Plan de trabajo de campo.....	107
4.4 Análisis de los datos desde la fenomenología de la actitud natural	109
CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN: UN POSIBLE ANÁLISIS DESDE LA FENOMENOLOGÍA DE LA ACTITUD NATURAL.....	110
5.1 Acercamiento al contexto de Nayarit	110
5.2 El mariachi en Cocula: primera inmersión	111
5.3 Acercamiento a los contextos de mariachi en Guadalajara	114
5.3.1 Entrevista a padres	115
5.4 El caso de Valentina: situación biográfica y zona de operación	116
5.4.1 Videos recopilados sobre el <i>Lebenswelt</i> de Valentina.....	119
5.4.2 Entrevista a Valentina.....	127
5.4.3 Aspectos referentes al signo y el símbolo en el caso de Valentina	127
5.4.4 Acervo de conocimiento	131
5.4.5 Tipicidad	133
5.4.6 Significatividad.....	135
5.5 El caso de Miguel: situación biográfica y zona de operación	139
5.5.1 Videos recopilados sobre el <i>Lebenswelt</i> de Miguel.....	142
5.5.2 Entrevista a Miguel	146
5.5.3 Aspectos referentes al signo y el símbolo en el caso de Miguel	147
5.5.4 Acervo de conocimiento	151
5.5.5 Tipicidad	153

5.5.6 Significatividad.....	156
SEÑALAMIENTOS DE CIERRE	159
Sobre la perspectiva fenomenológica en la investigación.....	160
Sobre la metodología.....	162
El significado y significación en la investigación.....	164
Sobre la noción de objeto cultural dentro de la investigación	167
Sobre los contextos de mariachi.....	169
El papel las madres en la investigación.....	172
Sobre el aspecto simbólico.....	174
Sobre el juego	175
Implicaciones para la educación musical.....	177
Posibles aportes hacia la práctica educativa escolar	180
Posibles contribuciones de la investigación a los <i>Aprendizajes clave para la educación integral</i> en el nivel de preescolar en México	183
Limitantes de la investigación y posibles temas de interés posteriores.....	187
REFERENCIAS.....	190
APÉNDICE 1. ENTREVISTA TEMÁTICA A NIÑOS DE FAMILIA DE MÚSICOS DE MARIACHI (E-NFM).....	204
APÉNDICE 2. ENTREVISTA TEMÁTICA PARA PADRES MÚSICOS DE MARIACHI (E-PMM)	205
APÉNDICE 3. HOJA DE VIDA (HV)	206
APÉNDICE 4. FORMATO DE ANÁLISIS DE VIDEOGRABACIONES (FAV).	207
APÉNDICE 5. ANTECEDENTES DE LA FENOMENOLOGÍA DE ALFRED SCHUTZ	208

Para J. Marcos Partida Jacobo y Rosalina
Valdivia Ahumada, personas fundamentales
de mi *Lebenswelt*, quienes han hecho
enormes sacrificios para que yo concrete
metas como el presente trabajo.

Para Shey, la mejor compañera de vida y de
música que podría tener, por sus enseñanzas
y por su acompañamiento de inicio a fin en
este proceso de formación, por apoyar toda
aventura que me he planteado vivir.

Para Nena con mucho cariño y admiración.

Para todos mis amigos y amigas con los que he
compartido la música de diversas maneras,
este trabajo es producto de nuestras largas
charlas de reflexión.

Agradecimientos

A la Dra. Irma Susana Carbajal Vaca por depositar su confianza en mis inquietudes de investigación con todas mis limitantes, por atreverse a acompañarme desde mi proyecto de grado de maestría, por su sencillez, sus enseñanzas para realizar investigación de manera rigurosa y ética.

A Leo Borne por sus consejos y valiosas enseñanzas para disfrutar la investigación, por ser la persona clave que me hizo no desertar del posgrado en música de la UNAM.

A la Dra. María Esther Aguirre Lora por aceptar orientar este trabajo, por su generosidad y humildad a la hora de compartir sus conocimientos.

A Valentina y Miguel y sus respectivas familias que participaron en este estudio, esperando que a partir de sus historias sea posible contribuir de alguna manera a mejorar las condiciones educativas musicales de nuestro país, valorizar y preservar todas nuestras tradiciones musicales.

Al Dr. José De la Cruz Torres Frías, quien me inició en el mundo de la investigación, por su amistad y sus valiosas enseñanzas que me han acompañado hasta esta etapa formativa.

Al comité sinodal por su tiempo y minuciosa revisión de esta investigación: Dra. Lourdes Palacios, Dra. Martha Corenstein, Dra. Martha Leñero, Dra. Bertha Orozco y el Dr. Jochen Dreher.

A la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), institución en donde inicié mi formación académica y que ha sido parte fundamental en mi desarrollo profesional, esperando que a través de este trabajo pueda contribuir a sus esfuerzos de retribución social.

A la UNAM por haberme abierto sus puertas para desarrollar este trabajo de investigación, para mí es un orgullo formar parte de esta institución tan valiosa para México. A Jasmín

Ocampo, Mónica Sandoval y el Dr. Fernando Nava quienes desde la coordinación del posgrado estuvieron orientando todas mis inquietudes a lo largo de mi trayecto formativo.

Al Dr. Alexis Gros de la Universidad de Buenos Aires, por sus valiosas orientaciones proporcionadas vía correo electrónico sobre del legado fenomenológico de Alfred Schutz.

A todos aquellos niños y niñas con los que mi trayectoria profesional me ha tocado coincidir y sobre todo aprender de ellos, espero que el presente trabajo contribuya a ofrecer mejores condiciones para el arte, la cultura y por su puesto ayude a reivindicar el valor de la educación musical.

Al CONACYT por haber financiado este proyecto de investigación.

De la *actitud natural* hacia una actitud reflexiva: la relación personal con el objeto de estudio

En nuestra vida cotidiana, o, como dice Husserl, "desde el punto de vista natural", aceptamos como incuestionable el mundo de hechos que nos rodea como existente allá afuera. Pero usando esta "epoché" particular no solo "ponemos entre paréntesis" todos los juicios de sentido común de nuestra vida diaria sobre el mundo que existe, sino también todas las proposiciones de las ciencias naturales que también tratan con las realidades de este mundo desde el punto de vista natural (Schutz, 1970, p. 5).

Esta investigación viene a la par de mis 10 años de mi experiencia profesional como docente de niños de entre 3 y 5 años, en escuelas de educación especial y jardines de niños del sector público y privado. También es resultado de 14 años de desarrollo de lo que podría ser concebido ciertamente como una técnica instrumental de guitarra desarrollada de manera autodidacta, lo que eventualmente me ha permitido involucrarme en distintas agrupaciones de diversos géneros, conjuntos en donde he adquirido algunos conocimientos musicales con base en prácticas de aprendizaje informal (Folkestad, 2005, 2006; Lucy Green, 2008), muchas veces bajo la lógica de ensayo y error, bajo la orientación de músicos con mayores conocimientos y experiencia, lo que hasta cierto punto ha constituido el acceso a algunos conocimientos teóricos.

Estos aspectos han favorecido que durante los años de mi ejercicio docente, habitualmente implemente la guitarra en el jardín de niños en situaciones no orientadas propiamente hacia un objetivo educativo musical, sino más bien, para tratar de ofrecer experiencias atractivas para el aprendizaje de los menores, por ejemplo, al acompañar con la guitarra algunos de los cantos que se realizan durante la jornada escolar y en los números musicales escolares que se organizan en el nivel de educación preescolar en México, como en el día de las madres, en el festival conmemorativo de la Revolución o en el festival navideño.

En esas experiencias, he percibido de manera empírica el interés mostrado por algunos niños ante los instrumentos musicales, su atracción parece ser casi inmediata, ya sea para preguntar sobre el objeto, observarlo de cerca o intentar tocar alguna de sus partes para producir algunos sonidos. Otro aspecto importante acerca de estas vivencias, es el

conocimiento que para estas edades se conserva sobre un determinado instrumento, ya que en ocasiones el niño es capaz de reconocerlo por su nombre o por la forma en que es utilizado.

Como producto de esta praxis educativa, en el 2014 realicé un proyecto de tesis de maestría que buscaba desarrollar una propuesta multimedia para la iniciación musical de niños de preescolar (Partida, 2015, 2019), mediante la articulación de algunos planteamientos teóricos para promover actividades musicales, de manera asociada a experiencias de interacción directa con un instrumento presente en algunas expresiones musicales en México: la guitarra acústica.

Esta propuesta recuperó como basamento pedagógico musical el proceso de iniciación musical de Edgar Willems (2001, 2011), el concepto psicológico de dominio del desarrollo musical infantil durante los primeros años, propuesto por Keith Swanwick y June Tillman (1986), además del principio de mediación con herramientas de Vygotsky (1978). La utilización de la guitarra en esta propuesta como un instrumento para propiciar actividades para fomentar el ritmo y la audición, se debió a mi propia cercanía con el instrumento y en una apreciación basada en el sentido común: la presencia de la guitarra en el contexto mexicano, en específico, en la tradición del mariachi².

Las actividades que conformaron la propuesta multimedia, al ser primeras versiones de prueba, tuvieron considerables deficiencias a nivel técnico, sobre todo, se identificaron en ellas importantes vacíos en la fundamentación pedagógica. Por ello se vislumbró la posibilidad de seguir profundizando en este interés, y al mismo tiempo, contribuir al campo de la educación musical.

Por esta razón, en el 2016 presenté al posgrado en música de la UNAM el protocolo de investigación titulado: *La guitarra como instrumento de mediación sociocultural: un*

² Durante el desarrollo de esta investigación se lanzó la película animada *Coco*, la cual además de tener como temática central el día de muertos o el Xantolo de México, centra buena parte de su trama en la guitarra como un instrumento vinculado al mariachi moderno y a otros aspectos de la cultura mexicana. Esta película obtuvo un éxito comercial notable y, de acuerdo a los medios de comunicación, generó una creciente demanda comercial de guitarras (Schmidt, 2018).

estudio comparativo entre contextos preescolares de España y México, documento que mantenía latente el interés de estudio en la guitarra acústica, al considerar prematuramente desde una perspectiva psicológica sociocultural, que este objeto fungía como herramienta de mediación del entorno sociocultural del niño. A partir de ese momento fue necesario someter a escrutinio esta apreciación y cuestionar el papel del instrumento como mediador de expresiones o prácticas musicales del entorno. La reflexión sobre estas preconociones eventualmente condujo a descentralizar el interés en la guitarra y tomar en cuenta la posibilidad de encontrar otros instrumentos musicales dentro de los mismos contextos señalados en el protocolo: entornos familiares de niños vinculados a la tradición de mariachi y a la cultura musical de flamenco.

Los motivos que justificaron el interés en el mariachi, correspondieron a la concepción comúnmente generalizada en México respecto a esta tradición como símbolo de la identidad nacional, además de mi cercanía con el mariachi, ya que Nayarit, entidad federativa de donde soy originario, es considerada como parte de la llamada región mariachera. En el caso del flamenco, fue motivado por mi acercamiento a la cultura andaluza y a la observación de niños preescolares de ese contexto durante una estancia realizada en la Universidad de Sevilla en el 2014. Esto me permitió vislumbrar la posibilidad de observar niños específicamente vinculados al flamenco, al tomar en cuenta la relevancia de la guitarra dentro de esa expresión musical.

El análisis sobre el interés en la interacción de niños con la guitarra en dos contextos culturales diferentes implicó repensar la viabilidad de este instrumento en escenarios asociados a la tradición de flamenco y el mariachi. En cuanto al flamenco, resultó importante reconocer que la guitarra no era el único instrumento presente, puesto que en esta expresión se han introducido otros como el cajón, los bongos, el bajo eléctrico e incluso trompetas (Pérez, 2005; Torres, 2005). En cuanto al mariachi, se reconsideró la misma idea de enfocar únicamente el estudio en el papel supuestamente mediador de la guitarra, al apreciar que en los conjuntos de mariachis es posible encontrar otros instrumentos como el violín, la vihuela, el arpa, el guitarrón, entre otros (Chamorro, 2001; Jáuregui, 2010, 2012).

En función de las limitaciones temporales para el desarrollo y conclusión de este proyecto de investigación, se optó por descartar provisionalmente aquellos niños pertenecientes a contextos familiares del flamenco y centrarse únicamente en menores asociados a familias de mariachi; de tal forma que no se restringiera el análisis únicamente a las interacciones con la guitarra acústica, sino que se abarcara el estudio de las interacciones del niño con los instrumentos musicales de su entorno familiar. En la *fenomenología de la actitud natural* de Alfred Schutz ha sido posible encontrar una vía pertinente para dilucidar el interés de esta investigación –las significaciones en la interacción con instrumentos musicales del niño de entre 3 y 5 años de edad–, lo que involucró transitar desde el sentido común hacia una actitud reflexiva.

Lo anterior ha sido parte de la delimitación del tema de esta investigación, que favoreció el despojo de algunos prejuicios y concepciones pre-reflexivas. Al mismo tiempo, conllevó a proceder con suma cautela en el proceso de investigación, reconociendo mis propios límites de conocimiento al no haber transitado por una formación musical formal, donde recurrí a mi formación académica en psicología y en educación, y a mis reflexiones en mi acercamiento a la fenomenología de Alfred Schutz. Este contacto con la perspectiva fenomenológica ha sido de forma similar a como este mismo autor austriaco describió que había sido aquel camino que lo condujo a conocer la obra de Edmund Husserl: “uno muy inusual” (Schutz, 2011, p. 1), en el sentido de que mis inquietudes de investigación implicaron leer directamente parte del legado de Husserl a fin de comprender las concepciones que Schutz elabora desde su propio punto de vista.

Esto me permitió conocer una perspectiva intersubjetiva sobre el proceso de comprensión del sujeto en su mundo social, que sostiene que este se constituye de la reciprocidad de experiencias entre el sujeto y su contexto, lo que difiere de la perspectiva de conocimiento objetivista asumida en algunos campos de conocimiento científico, que parten del supuesto ontológico de una realidad objetiva. La fenomenología trata de reflexionar a profundidad sobre cómo es donado a la conciencia del sujeto todo aquello que le acontece en su realidad eminente, la misma que es necesario poner en suspenso a través de la *epoché*.

Entender esta visión y aplicarla para la presente investigación ha sido un trabajo difícil de afrontar, principalmente, porque parte de los procedimientos científicos que había conocido durante mi formación académica previa discrepaban con esta perspectiva filosófica, lo que implicó recurrir a la *epojé* a fin de afrontar la actividad investigativa desde esta nueva visión; además, como el estudio fenomenológico requiere de un dominio teórico filosófico, fue necesario realizarlo en pos de efectuar una comprensión profunda de los planteamientos, para entonces, estar en condiciones de realizar una descripción minuciosa sobre las estructuras de la conciencia de los niños, a fin de identificar las significaciones que ocurren en su interacción con instrumentos musicales, elemento clave de este acercamiento. Así la *epojé* pasó a ser un recurso epistemológico, no solo para hacer frente al objeto de estudio y el proceso de construcción de conocimiento sobre él mismo, sino también para encarar mi propio proceso formativo como investigador, y así transitar del conocimiento teórico a la descripción, de la descripción a la interpretación, y de esta a la generación de conocimiento nuevo.

En ese sentido, esta investigación aspira a ser una pequeña aportación al campo de conocimiento de la educación musical, que posibilita el conocimiento de aquellos procesos que subyacen en la conciencia del niño en situaciones de interacción con instrumentos musicales, específicamente en el escenario familiar vinculado a la práctica musical, el mismo que suele ser para muchos niños y niñas el primer ámbito de operación en su realidad social.

Introducción

Se encuentra rodeado por objetos que le dicen abiertamente que fueron producidos por otras personas; estos no son solo objetos materiales sino toda clase de sistemas de signos lingüísticos y de otro tipo, en síntesis, artefactos en el sentido más amplio. Los interpreta, ante todo, ordenándolos dentro de sus propios contextos de experiencia. Sin embargo, puede formular en cualquier momento preguntas acerca de las vivencias y contextos de significado de sus creadores, es decir, acerca de por qué fueron contruidos (Schutz, 1989, p. 139).

El interés de investigación que aquí se discute es sobre la experiencia del niño con instrumentos musicales en etapas tempranas; específicamente, se focaliza el estudio en niños vinculados al mariachi, una expresión musical de peculiar arraigo en México que es concebida como una “tradición musical” (Jáuregui, 2012, p. 226). En esta investigación se argumenta que se ha indagado relativamente poco desde la perspectiva fenomenológica acerca de la experiencia del niño en situaciones interacción con instrumentos musicales (Koops, 2017), objetos que, en ciertos contextos familiares vinculados a la praxis musical, forman parte del escenario de operación en el *mundo de la vida*. A continuación, se expone el desarrollo por el cual ha transitado esta investigación, comenzando con el apartado de antecedentes del interés de investigación y el posicionamiento epistemológico asumido al recurrir a la *fenomenología de la actitud natural*.

El primer capítulo se titula *Reflexiones de inicio: música, instrumentos musicales y experiencia* y se compone por dos apartados. El primero de ellos se subdivide en tres temáticas referentes al planteamiento del problema de investigación desde la perspectiva fenomenológica. El segundo apartado consiste en la descripción de los propósitos de la investigación.

En el Capítulo 2 se exponen diversos trabajos académicos, con el fin de dar cuenta sobre el estado del conocimiento actual en relación con el interés de esta investigación. Este se encuentra dividido en diez secciones que se derivaron de la búsqueda en diferentes fuentes de información.

El Capítulo 3 es titulado *Corpus teórico-metodológico*. En un primer momento, se describe la corriente fenomenológica de la *actitud natural* de Alfred Schutz, recuperando cuatro nociones referentes a cómo el sujeto comprende el *mundo de la vida*: el *signo*, el *acervo de conocimiento*, la *significatividad* y la *tipicidad*. A través de éstas, se concibe el *proceso de significación* y la concepción de *significado* dentro de esta investigación. En el Capítulo 4, *Hacia la construcción de un modelo de interpretación fenomenológica*, se expone la articulación de un modelo de interpretación fenomenológico, que fue ideado con el propósito de efectuar un breve acercamiento a casos de niños vinculados a la tradición del mariachi.

En el Capítulo 5 se muestran algunos ejemplos de análisis fenomenológico. Se realiza una descripción de dos casos de niños de 4 años, hijos de padres involucrados en la práctica musical de mariachi. Se presentan los hallazgos en función de las nociones fenomenológicas implementadas para el análisis: *situación biográfica*, *zona de operación*, *signo*, *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*.

Al final de este escrito, en el apartado titulado *Señalamientos de cierre parcial*, se describen las reflexiones a las que esta investigación llega mediante la comprensión efectuada a nivel teórico y la exploración realizada a nivel empírico. Se describen las concepciones logradas sobre el proceso de *significación* y *significado* en la investigación, asumidas desde la postura fenomenológica y mediante las cuales se planteó un análisis referente a la operación de la conciencia del niño en su interacción con instrumentos musicales. Éstas se enlazan con algunas reflexiones sobre los contextos de mariachi y el juego. Se exponen algunas limitaciones del presente trabajo a nivel metodológico, las implicaciones de la investigación para el campo educativo musical y algunas posibilidades para la investigación futura.

Capítulo 1. Reflexiones de inicio: música, instrumentos musicales y experiencia

En la actitud natural, siempre me encuentro en un mundo que presupongo y considero evidentemente «real». Nací en él y presumo que existió antes de mí. Es el fundamento incuestionado de todo lo dado a mi experiencia, el marco presupuesto por así decir, en el cual se colocan todos los problemas que debo resolver. (Schutz y Luckmann, 2003, p. 25).

Parece ser que el contacto con la música en la vida es inminente. Sea el sujeto un músico formado en alguna institución de nivel superior, diletante, o una persona sin ninguna relación aparente con la práctica musical, habrá que tomar en cuenta que antes del nacimiento la música es un elemento ya presente. A medida que el sujeto crece, pareciera que la música va presuponiéndose como parte del entorno social y cultural cotidiano, asociándose a ciertas prácticas, costumbres, tradiciones, objetos y otros elementos más dentro del contexto social. Paulatinamente se adquiere una idea más nítida sobre la importancia de la música y su sentido a nivel personal y colectivo. Esto permite apreciar, en primer lugar, que las experiencias en primera persona con el fenómeno musical son situaciones que ocurren en un espacio y tiempo determinado; en segundo lugar, que son vivencias exclusivas e irrepetibles para el sujeto.

Estos dos aspectos, probablemente impliquen que pocas veces la persona se detenga a pensar seriamente en qué es la música y su vinculación con otros aspectos de naturaleza física vinculados a ella, como lo contempla el interés de esta investigación: las significaciones asociadas a los instrumentos musicales a tempranas edades. Experiencias como esta, quizás sean el origen de que, en algún punto de la vida del sujeto, estos objetos tengan un sentido relacionado con el fenómeno musical, sin tener plena certeza sobre cómo y en qué momento se constituye tal noción en la conciencia.

Posiblemente, muchos músicos podrán recordar con mayor o menor claridad aquel momento en que se hayan encontrado por primera vez con instrumentos musicales, durante su infancia, su adolescencia o en la vida adulta. Estas experiencias posiblemente puedan ser aún recordadas y asociadas a ciertas evocaciones que remitan sensaciones o emociones; quizás hayan tenido una influencia tan importante para la persona, a tal grado, que lo condujeron eventualmente a optar por esta disciplina artística como un modo de vida o como una profesión.

A través de las anteriores reflexiones, esta investigación encontró en primer momento, razones iniciales para concebir un análisis sobre las experiencias en la infancia de entre los 3 y los 5 años. Aunque este tema en apariencia pueda ser concebido como algo obvio, esta investigación trata de evidenciar la viabilidad de indagar a profundidad en la experiencia del niño al interactuar con instrumentos musicales durante sus primeros años de vida, como un aspecto vinculado al proceso de aprendizaje de la música.

La investigación en educación musical en las edades de interés de este estudio, ya han explorado las interacciones observadas a través de diferentes metodologías, han aportado datos interesantes sobre el comportamiento del niño al manipular diferentes objetos sonoros, pero parece ser que el análisis de estas situaciones en el niño –desde el punto de vista de la fenomenología–, es aún escaso. Por ello, el propósito de este primer apartado es exponer esta complejidad sobre el problema de investigación, y sintetizar la manera en que fue afrontado dentro de la investigación, de tal forma que asumió a la *fenomenología de la actitud natural* de Alfred Schutz como una forma pertinente de atender la problemática. Esta perspectiva, busca un análisis riguroso de la operación de la conciencia del sujeto, conjugando la tradición fenomenológica de Husserl y la escuela pragmática norteamericana. En esta teoría se han identificado insumos interesantes para la descripción y análisis de las significaciones del niño de entre 3 y 5 años de edad, en situaciones de interacción con instrumentos musicales a su alcance, en específico, menores vinculados al mariachi por la vía familiar.

1.1 Planteamiento del problema desde la perspectiva fenomenológica

Para los profesionales de la educación musical que trabajan con niños pequeños de entre 3 y 5 años, es común apreciar el interés mostrado por los niños ante los instrumentos musicales, los observan detenidamente y algunas ocasiones intentan explorarlos produciendo algunos sonidos. Es probable que estas conductas frente a los instrumentos musicales, algunas veces aparezcan como indicios de sus conocimientos sobre esos objetos.

Organismos educativos han enfatizado la importancia de proveer a los niños de estas edades entornos para la exploración sonora de instrumentos, específicamente en escenarios escolarizados, es decir en ámbitos de educación musical formal (Folkestad, 2005). La

National Association for Music Education [NAfME], ha planteado estándares para la educación musical en el jardín de niños (kindergarten), en ellos puntualiza la necesidad de fomentar diversas experiencias de aprendizaje en las que se encuentra el tocar instrumentos (NAfME, 2015).

Esto es similar en el contexto educativo oficial mexicano que, en materia de educación musical, a través del documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, la *Secretaría de Educación Pública* [SEP] sugiere algunas estrategias didácticas con instrumentos musicales, mismas que son asumidas como experiencias de “Exploración y Experimentación con Materiales y Herramientas en las Artes” (SEP, 2017, p. 291).

Estos documentos muestran la importancia de que en edades tempranas se propicien experiencias de interacción con material sonoro en las clases de música con niños pequeños. Objetos como panderos, maracas, xilófonos, entre otros más, a menudo son propuestos para el trabajo en clase, aparentemente valorizados como material didáctico, ya que permiten al niño explorar diversas sonoridades y experimentar el ritmo. Estas experiencias de interacción con instrumentos pueden ser incentivadas por el maestro de manera libre o bajo la guía de los profesores de música (Alsina *et al.*, 2008).

Este tipo de estatutos oficiales educativos sostienen que la exploración y experimentación con instrumentos musicales tiene un papel importante en el proceso de aprendizaje de la música por parte del niño y al mismo tiempo, toman en consideración al juego, como un aspecto implícito en estas mismas situaciones. A partir de la revisión de estos planteamientos sobre la interacción del niño con instrumentos, se dedujo que en ello subyacía un proceso de suma complejidad, en el que podría efectuarse un acercamiento a cómo el niño logra un dominio de su entorno social. Al mismo tiempo, esta inquietud supuso recurrir a explorar diversas aristas del proceso de educación musical que a continuación se describen.

1.1.1 Contribuciones desde la psicología cognitiva a la educación musical y el problema de investigación

A finales de los años 80 e inicio de la década de 1990, el campo de la educación musical parece haber tenido un mayor énfasis por estudiar el papel de los instrumentos musicales en el proceso de aprendizaje infantil, específicamente en Estados Unidos, país en el que desde la década de 1920 ya se había estudiado el comportamiento del niño frente a la música (Harris, 2009)³.

Barbara Andress (1998) propuso el término *juego musical*⁴, basada en los aportes de Mildred Parten (1933), Jean Piaget y Lev Vygotsky. Trató de exponer la importancia del juego para el desarrollo de habilidades musicales del niño. Andress sostenía que el juego musical es un aspecto importante en el desarrollo musical de niños pequeños y subrayaba la necesidad de que el docente de música configurara un entorno propicio para la experimentación musical con diferentes objetos sonoros, mediante la manipulación y la exploración.

Más tarde, Danette Littleton (1991) retomaría las contribuciones al estudio del juego musical de Andress y la clasificación de juego de Mildred Parten (1933), para centrar el análisis en el comportamiento del niño a través del juego musical. La misma autora propondría diferentes formas de clasificarlo: *juego musical cooperativo*, *juego musical funcional*, *juego musical constructivo*, *juego musical dramático*, *juego musical kinestésico* y *juego musical con reglas* (Littleton, 1998).

El “juego musical funcional” (Littleton, 1998, p.12), es una clasificación que cobró mayor importancia para el planteamiento del problema de esta investigación, ya que se refería a situaciones en que el niño manipula objetos sonoros a su alcance, concibiéndolo como: “el juego de actividades musculares simples basadas en la necesidad de acción física. Imitarse a sí mismos, probar nuevas acciones, imitarlas y participar continuamente en el ciclo de

³ De este aspecto se derivó un artículo publicado en el número 5 de la revista *Heptagrama*, publicación de los estudiantes del posgrado en música de la UNAM. En este escrito se exploran los antecedentes históricos del juego musical (Partida, 2017).

⁴ El juego musical ya había sido esbozado a finales de los años 30, pero no planteado como tal por Moordhead y Pond (Littleton, 1998; Soccio; 2013).

imitación de acciones” (Littleton, 1991, p. 21). Al revisar con detenimiento los fundamentos de *juego musical funcional* de Littleton (1991), se apreció que este concepto parece haber sido establecido como una categorización de la conducta musical infantil, que consiste en el uso de materiales sonoros por parte del niño.

Se consideró que esta noción era problemática al no haber criterios plenamente definidos sobre en qué momento era posible considerar un *juego musical funcional* de uno que no lo es, ya que un niño puede utilizar una guitarra para imaginar que toca ante un público, o igualmente, el instrumento puede ser utilizado para jugar como si fuera una cazuela o una raqueta de tenis, como ya lo había expuesto anteriormente el trabajo de Dansereau (2015). Littleton parece haber efectuado un traslado teórico de los aportes de la psicóloga israelí Sara Smilansky (1968), quien previamente ya había desarrollado una clasificación del juego en la infancia a partir de las contribuciones de Jean Piaget sobre la perspectiva cognitiva del juego.

Aproximadamente en el mismo periodo, pero en el contexto europeo, surgió el modelo de desarrollo de Keith Swanwick y Tillman (Swanwick, 1991; Swanwick y Tillman, 1986), con el que ofrecieron algunas explicaciones sobre el proceso infantil de aprendizaje de la música, un modelo elaborado a partir de la teoría epigenética de Jean Piaget (1991, 1997).

Destacaron que alrededor de los 4 años, en el niño predominaba un principio psicológico de *dominio* en el desarrollo de habilidades y aprendizajes para la música; es decir, un periodo en el que la exploración de material sonoro suponía un elemento medular en la percepción de estímulos musicales y la respuesta a estos.

Al igual que en el *juego musical funcional*⁵ de Littleton (1998), fue posible encontrar que Swanwick y Tillman también trasladaron algunas nociones psicológicas de Piaget al campo educativo musical con niños pequeños. De esta forma, se percibió que en dicho modelo de

⁵ Las reflexiones a las que han llegado Young (2003, 2008) y Dansereau (2015) han brindado una problematización sobre lo que se considera o no como *juego musical*. Al respecto Soccio (2013) percibe aún un largo camino por recorrer sobre los aspectos culturales del denominado *juego musical*. Esto es discutido en el Capítulo 2 sobre el estado del conocimiento.

desarrollo musical no se concibe un análisis acerca de la constitución de conocimientos en la conciencia del sujeto a través de la experiencia, o el papel del significado en la manipulación y exploración de instrumentos. Esto pudo ser identificado al revisar los planteamientos de Johan Huizinga (2007)⁶, quien critica aquellos intentos por explicar biológicamente el juego y encontrarle un lugar dentro de la vida humana, olvidando otros aspectos que, desde su punto de vista, son difíciles de describir, como la intensidad y el significado que tiene esta actividad para el sujeto:

La psicología y la fisiología se esfuerzan por observar, describir y explicar el juego de los animales, de los niños y de los adultos. Tratan de determinar la naturaleza y significación del juego para asignarle su lugar en el plan de vida. De manera general, sin contradicción alguna, se suele tomar como punto de partida cualquier investigación científica [en donde] el juego posee una considerable importancia, que cumple una finalidad, si no necesaria por lo menos útil. Los numerosos intentos para determinar esta función biológica son divergentes [...] Pero de esto se deduce que no son sino explicaciones parciales [...] La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo [es] el juego en sí mismo y qué significa para el que juega (Huizinga, 2007, pp. 12-13).

Estos esfuerzos denominados por Huizinga como parciales, se percibieron congruentes con lo planteado en el concepto psicológico de dominio del modelo de desarrollo musical de Swanwick y Tillman (1986), así con lo postulado en el *juego musical funcional* mencionado por Danette Littleton (1991), de tal manera que estos únicamente han descrito el comportamiento infantil ante instrumentos musicales, sosteniendo la importancia de incentivar la exploración y manipulación de objetos para favorecer su aprendizaje musical, pero manteniéndose en explicaciones que no profundizan en la experiencia infantil al manipular dichos objetos.

Esto supuso percibir una limitante en particular en las explicaciones ofrecidas en el terreno de la educación musical desde la psicología cognitiva, ya que esta disciplina asume una postura objetiva sobre el conocimiento (Morales, 2019), indagando en diferentes fenómenos a partir del estudio de procesos mentales como el lenguaje, la memoria y el

⁶ Importante filósofo holandés que concibió una perspectiva filosófica cultural sobre el juego. Una de sus tesis principales es que el hombre además de ser un *homo sapiens* también puede considerársele como un *homo ludens*.

pensamiento, recurriendo a medios que sean posibles de verificar empíricamente con test, pruebas u otros recursos para evidenciar la actividad cognitiva que ocurre en el sujeto.

Esto conllevó a pensar que, pese a las importantes contribuciones al campo de la educación musical que la psicología cognitiva ha brindado (Sloboda, 2012; Young, 2016), este campo mantiene ciertas limitantes para acceder y explicar las experiencias que le ocurren al sujeto de una manera única e irrepetible. Concretamente, estas posturas efectúan acercamientos a la comprensión del niño sobre su mundo en términos cognitivos, pero no responden completamente a preguntas como: ¿Qué significa para el niño manipular un piano, un violín o un tambor? ¿Cómo las experiencias de exploración de esos instrumentos musicales permiten al niño dominar su mundo?

Estos aportes y sus aspectos problemáticos resultaron ser congruentes con algunas de las investigaciones mostradas más adelante en el apartado de estado del conocimiento, al mismo tiempo, incentivaron el interés por profundizar en más allá de lo ofrecido por explicaciones psicológicas acerca de las interacciones con instrumentos musicales, en las primeras experiencias del ser humano en sus primeros años. Así se delimitó una problemática que merecía ser discutida a fin de abonar al campo de la educación musical: *la dificultad para acceder al sentido que el niño de entre 3 y 5 años otorga a las interacciones que sostiene con instrumentos musicales a su alcance.*

A través de esto, fue posible argumentar que el problema para conocer lo que para el niño significa manipular o explorar instrumentos musicales, es complejo; como primer punto, conviene señalar las fuertes implicaciones éticas que tiene el trabajo con niños y niñas (Molina, 2018; Moscoso y Díaz, 2018), ya que es en el investigador en quien recae la responsabilidad de no incidir negativamente en el proceso de desarrollo infantil. Además, conviene tener cuenta que, en comparación con los adultos, los menores son personas que legalmente aún no cuentan con las condiciones para asumir la responsabilidad de sus decisiones, por lo que los padres o tutores son quienes tienen la decisión final de permitir la participación de los menores en una investigación, lo que en algunas ocasiones puede ser difícil de conseguir.

En segundo lugar, hay que considerar que el desarrollo del lenguaje entre los 3 y 5 años, es diferente en las etapas posteriores a la infancia. Por lo tanto, el lenguaje puede tener ciertas limitaciones para acceder a lo comprendido por el niño. Aunque el menor ya emplee el lenguaje como un vehículo de comunicación con los demás, es posible que sepa más de lo que puede expresar verbalmente sobre sus experiencias.

Como tercer punto, conviene destacar que, al recurrir a la observación como una forma de efectuar el estudio de la comprensión del niño, aunque es una técnica valiosa, esta tiene limitaciones considerables que no garantizan un acceso completo a la experiencia que el sujeto vive particularmente. A pesar de que la observación ha sido ampliamente utilizada en la psicología infantil desde el punto de vista cognitivo (Bühler, 2003; Parten, 1933; Piaget, 1991, 1997; Vygotsky, 1978), ésta no indica con plena certeza el sentido que para el niño tienen las experiencias en el entorno social y cultural, puesto que se centra en indagar en los procesos cognitivos que subyacen a la experiencia.

Desde la perspectiva fenomenológica, el estudio de la experiencia del niño mediante el lenguaje y la observación únicamente parecen constituir acercamientos que se encuentran filtrados por la visión personal del investigador, quien observa e interpreta comportamientos y expresiones verbales basado en sus propias nociones e ideas (Schutz, 1967).

Ante este aspecto problemático, se planteó efectuar una breve exploración empírica de niños vinculados por su familia con la tradición de mariachi, implementando algunas técnicas de recolección de información en las que se incluyeron la observación y la entrevista, pero efectuando un tratamiento desde el punto de vista fenomenológico de Alfred Schutz, a fin de reconocer datos sobre la significación que se supuso es propiciada en las situaciones de interacción del niño con instrumentos.

1.1.2 Enculturación musical y la tradición del mariachi

Se consideró viable acceder a los entornos familiares vinculados al mariachi, que es

concebido como una “tradición musical” (Jáuregui, 2012, p. 226) de particular arraigo en México, que data aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XVIII. En la actualidad se reconocen dos tipos de mariachi: el *tradicional* y el *moderno*⁷.

En el *mariachi tradicional* los músicos frecuentemente utilizan instrumentos como la vihuela, el arpa y el violín, para interpretar sones, jarabes y huapangos. Su vestimenta está asociada al entorno rural de diferentes regiones y se vincula al baile de tarima. En el *mariachi moderno* la vestimenta se caracteriza por un traje de charro con diversas ornamentaciones. En estos conjuntos los músicos utilizan instrumentos de cuerda y trompetas, con los que interpretan formas musicales como las del *mariachi tradicional* además de boleros, corridos, valeses y otros más. Se pensó que en esta tradición sería posible encontrar casos de niños hijos de músicos, creciendo en un entorno donde los instrumentos de música fueran cotidianos o habituales, posibilitando situaciones de interacción con esos objetos.

A partir de los planteamientos sobre la *enculturación musical* de Campbell (2000, 2011)⁸ fue posible apreciar que en el núcleo familiar se gesta un proceso de enculturación musical en el que el niño puede involucrarse –dentro de otras muchas situaciones más–, en experiencias con instrumentos musicales, en donde el significado, el *signo* y por lo tanto el proceso de significación, son aspectos que merecen ser estudiados.

Si bien la “enculturación musical” (Campbell, 2011, p. 62) no describe como tal una interacción directa del niño con instrumentos musicales presentes en su contexto, en esta investigación, esta noción resultó relevante porque permitió asumir a estas mismas situaciones como una parte de este proceso, sobre todo al tomar en cuenta que la música considerada en diferentes naciones como *tradicional*, es aprendida habitualmente mediante un proceso de enculturación (Green, 2008).

⁷ Conviene resaltar que en el siglo XX el *mariachi tradicional* proveniente de un entorno eminentemente campirano (Ochoa, 2001), fue trasladado a un medio ciudadano, impulsado por los medios de aquella época en México, dando como resultado el *mariachi moderno* (Jáuregui, 2012).

⁸ Al respecto, conviene destacar algunas descripciones de Campbell (2000), quien señala que los trabajos de John Blacking brindan datos interesantes sobre niños y este proceso en donde los instrumentos musicales están involucrados en las prácticas musicales de niños de la cultura Venda.

Estos señalamientos evidenciaron la viabilidad de indagar en experiencias similares en niños vinculados a contextos de la tradición de mariachi, en donde se pensó que los menores estarían habituados a las prácticas de papá o mamá con estos instrumentos musicales y donde su contacto con estos objetos sería cotidiano, llegando a tener eventualmente alguna interacción directa con instrumentos musicales. Esto supuso pensar en que un papá que frecuentemente se encontrara tocando, practicando, ensayando en casa o llevara a su hijo a sus presentaciones en vivo, posibilitaría que el menor tuviera experiencias que le permitirían comprender su entorno social relacionado a la práctica musical.

El instrumento musical formaría parte de ese quehacer cotidiano y adquiriría un sentido en particular en función de las prácticas que prevalecen en ese contexto. Al recurrir al estudio sobre niños vinculados a familias de mariachis, se pensó que el niño estaría habituado a prácticas musicales que se realizan con instrumentos musicales, ya que éstas formarían parte de su ámbito de operación en la vida social.

Otra razón por la cual se optó por indagar en esta tradición surgió al identificar una incipiente producción académica en educación musical sobre niños dentro de la tradición musical de mariachi. Un ejemplo de esta situación, son los encuentros nacionales de mariachi tradicional realizados durante el 2017, 2018, 2019 y el 2020 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco (Samaniega, 2019; Secretaría de Cultura de Jalisco, 2017, 2018, 2019, 2020). Estos eventos corresponden a una importante conmemoración anual sobre la tradición musical de mariachi, en donde se generan espacios de diálogo académico e intercambio de experiencias entre personas involucradas en esta cultura. Pese a esto, el mariachi y la niñez como tema académico parece estar ausente tanto en el programa de conferencias como en los coloquios realizados.

Uno de los aportes más relevantes sobre mariachi y que se consideró el más cercano a las preocupaciones de esta investigación, fue el trabajo de Arturo Chamorro, quien señala que el mariachi comprende un “universo de significados tanto audibles como visuales”

(Chamorro, 2001, p. 29) que se encuentran ligados a dos órdenes de signos: de la apariencia y audibles. Para este autor, los signos de la apariencia pueden ser ejemplificados con las formas habituales de vestir de los músicos. En el caso de los signos audibles, éstos representan todas aquellas características de la música de mariachi en cuanto a sus formas rítmicas y melódicas.

La perspectiva sónica concebida por Chamorro parece orientarse más a describir las características performativas del mariachi, pero sin contemplar algún aspecto relacionado con la dimensión educativa o la *enculturación musical*, sin embargo, a partir de sus aportes se consideró que sería propicio elaborar un análisis sobre las significaciones que ocurren en el niño de entre 3 y 5 años. Implicó tomar en cuenta que, en el caso de las familias de mariachis, los más novatos desarrollan una comprensión peculiar sobre la música, una comprensión ligada a los significados, signos y a situaciones prácticas de la vida diaria, como en las que esta investigación centró su análisis.

1.1.4 Problematicación de la noción de instrumento musical: de la concepción de herramienta de mediación a la de objeto cultural

La conceptualización de instrumento musical es una noción ligada estrechamente al problema de investigación, por lo que fue necesario reflexionar detenidamente sobre este aspecto. De acuerdo a la Real Academia Española [RAE], el instrumento musical consiste en un “Objeto compuesto de una o varias piezas dispuestas de modo que sirva para producir sonidos musicales” (RAE, 2020). Instrumento se deriva del latín *instrumentum* que traducido al español significa herramienta. Desde el sentido común, es posible concebir que una de las herramientas más importantes en la disciplina musical son los instrumentos musicales, es decir objetos con características sonoras específicas que se han consolidado como tales en la práctica musical.

El punto de partida para la problematización del término instrumento, fue la noción de herramienta de Lev S. Vygotsky (1978)⁹, al encontrar que en el campo de la educación musical, no hay un concepto semejante que conciba un análisis sobre cómo el material sonoro o los instrumentos musicales inciden en el proceso de aprendizaje de la música. Los conceptos que se identificaron más cercanos a esto, fueron el *juego musical funcional* de Littleton (1991) y el concepto psicológico de *dominio* de Swanwick y Tillman (1986), pero como se señala anteriormente, estos parecen únicamente describir el comportamiento del niño en su exploración de las cualidades sonoras de los instrumentos musicales.

El concepto de *herramienta*, parecía una vía pertinente para atender este aspecto dentro de esta investigación en términos de la noción de *mediación*. Para Vygotsky, la *herramienta* y el *signo* son considerados como instrumentos de mediación del desarrollo de funciones psíquicas superiores como: “La atención voluntaria, la memorización lógica y la formación de conceptos” (Vygotsky, 1978, p. 57), las cuales se desarrollan y tienen lugar, primeramente, en un plano externo, es decir, en la esfera social, para posteriormente ser internalizadas por el individuo. El *signo* es un elemento que opera a nivel mental, mientras que la *herramienta*, opera en el mundo fáctico, para tomar dominio de la naturaleza e intervenir a nivel mental, es un recurso de tipo físico que permite comprender y desenvolverse en el entorno sociocultural.

Esta postura sobre el *signo* y la herramienta, obligó a revisar los fundamentos teóricos del autor bielorruso, ya que a primera vista, se identificó que la mediación de estos dos elementos parecía aludir a una relación sujeto-objeto que remitía a la vieja discusión cartesiana sobre la *res-cogitans* y la *res-extensa* (Descartes, 1977). Al tener un acercamiento e influencia filosófica en Vygotsky (Dafermos, 2018; Derry, 2013; Jornet y Roth, 2016; Pavón, 2016), fue posible cuestionar la concepción de un supuesto dualismo y se encontró que en el pensamiento vygotskyano, este dualismo parece estar superado, desde el momento en que Vygotsky asume que *signo* y *herramienta* operan de manera simultánea

⁹ Producto de esta reflexión se publicó el artículo titulado: *Algunas reflexiones sobre las herramientas técnicas de mediación en el proceso educativo musical y sus posibilidades de análisis a través de la fenomenología de Alfred Schütz* (Partida, 2018).

y al adoptar el presupuesto monista de Spinoza¹⁰. A pesar de desechar esta conjetura sobre un supuesto dualismo cartesiano en Vygotsky, la pregunta que continuó latente fue: ¿Por qué hace esta distinción entre *signo* y herramienta, de tal manera que el *signo* se circunscribe a la esfera mental mientras que la *herramienta* a los hechos?

El análisis sobre este asunto condujo a pensar que posiblemente se trataba de un intento por enfatizar en la faceta histórica de los objetos como elementos intervinientes en el desarrollo de funciones mentales, lo que se traduciría en un posible indicio de la conocida influencia de Karl Marx en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (Vygotsky, 1994). Esto conllevó a pensar que al concebir la mediación a través de dos tipos de instrumentos: los que inciden a nivel mental (*signos*) y los que operan a nivel físico (herramientas), el concepto de mediación asumido en Vygotsky no parece deslindarse por completo del dualismo cartesiano.

Aparentemente, la intención de Vygotsky nunca fue remitirse al pensamiento cartesiano, sobre todo, al tomar en cuenta que en su obra se percibe que su interés está orientado mayormente en el estudio del *signo*, asumiéndolo como elemento imprescindible para el desarrollo de las funciones psíquicas. Sin embargo, este vestigio del dualismo percibido en el concepto de mediación, pareciera ser una interpretación más marxiana que hegeliana. Esto adquirió mayor sentido al revisar los supuestos dialécticos de Hegel (1986, 1997), donde este autor se instaure en meditaciones de orden filosófico idealista y metafísico, mientras que Vygotsky sostiene una perspectiva sociocultural de implicaciones materialistas, al teorizar sobre el desarrollo de funciones psíquicas superiores a través de la acción del sujeto en el contexto¹¹.

Al profundizar en apreciaciones referentes a la interpretación de Marx sobre la dialéctica hegeliana y percibida en los fundamentos de Vygotsky, se dedujo la posibilidad de tener

¹⁰ Baruch Spinoza fue un filósofo holandés que defendió la tesis monista donde sostiene que la realidad está conformada por la misma sustancia, aunque aceptó el dualismo cartesiano *res cogitans-res-extensa*, sostiene que ambas partes están compuestas de la misma esencia y no son elementos independientes ni aislados uno del otro (Spinoza, 2002).

¹¹ Al respecto, Dafermos (2018) ha explorado esta concepción materialista en los fundamentos de la teoría sociocultural.

ciertas incongruencias como las señaladas por Guijarro en una crítica efectuada a Marx: “su pretensión de ampliar el uso de la dialéctica a todos los segmentos de la realidad (naturales, sociales, abstractos) terminaron creando lecturas forzadas, al punto que la dialéctica terminó volviéndose una suerte de dogma impuesto a priori” (Guijarro, 2018, p. 151).

Esto mismo permitió percibir que la dialéctica hegeliana surge como un postulado dentro del pensamiento del idealismo absoluto, y la dialéctica del pensamiento marxista –presente en Vygotsky–, busca tratar asuntos de orden práctico y material en el mundo social, es decir, algo para lo que no fue concebida originalmente. Teniendo como punto de partida estos planteamientos problemáticos sobre la *herramienta*, el rango de reflexión sobre el problema de investigación se amplió tanto que conllevó a analizar con mayor detenimiento la conceptualización del *signo*, una categoría de suma relevancia en la perspectiva sociocultural, que se enlaza con los presupuestos de *mediación y herramienta*, y en la cual fue posible percibir otro aspecto problemático.

Se logró identificar que el *signo* parece remitir a un asunto más complejo de lo que la obra de Vygotsky sugería, sobre todo, al tomar en cuenta trabajos en el campo de la semiótica. Al revisar los aportes de Cristina Cárdenas (2002) sobre semiótica en la educación y específicamente, los planteamientos sobre el proceso de *semiosis musical* propuesto por Carbajal (2014) en el campo de la educación musical, fue posible identificar una concepción del *signo* que trasciende a la noción planteada por la perspectiva sociocultural. Desde estas contribuciones, la noción del *signo* planteada por la perspectiva sociocultural parece haber quedado instaurada dentro de una óptica antropocentrista.

Cárdenas (2002), sostiene que los avances en *zoosemiótica* han propiciado ampliar la comprensión del *signo*, y al mismo tiempo, poner en tela de juicio el carácter artificial del *signo* que, desde el punto de vista de Vygotsky, es dominado, creado y empleado, únicamente por el ser humano (Vygotsky y Luria, 1993). Thomas Sebeok (1972, 2001) y los avances recientes en el campo de la zoosemiótica (Martinelli, 2010), fueron otros

referentes que permitieron vislumbrar este argumento, ya que han planteado que el manejo de signos está presente también en otras especies no hablantes.

Ante esto se dedujo que recuperar en este estudio la noción de *signo* desde el enfoque de la psicología sociocultural, implicaría asumir dicho concepto de forma ambigua, que sería incipiente para los fines de esta investigación, orientada a contribuir al campo educativo musical.

Esto también permitió reconocer que el *signo* en el proceso de aprendizaje de la música, también parece conservar una serie de especificidades que no son tomadas en cuenta por Vygotsky, como lo hace notar Carbajal Vaca (2014), quien sostiene que el proceso de aprendizaje de la música –y por lo tanto la adquisición y dominio de significados sobre ésta–, conlleva a la activación de una serie de registros semióticos, donde los signos pueden ser de diversa naturaleza: “acústica, gráfica, cinética, estructural, numérica, lingüística, figural-espacial y estético-expresiva” (Carbajal, 2014, p. 207)¹².

Los presupuestos semióticos anteriores, no pretendieron orientar esta investigación hacia un estudio eminentemente semiótico, sino que, a partir de ellos, fue posible cuestionar la noción vygotskiana de *signo*. Además, se logró identificar la viabilidad de esclarecer el interés de la investigación y la problemática detectada en el campo de la educación musical, recurriendo a la teoría de Schutz en la que se concibe una postura fenomenológica sobre el *signo* (explicada en apartados siguientes del *corpus teórico-metodológico*).

En vez de asumir al instrumento musical como herramienta mediadora desde la perspectiva sociocultural, se consideró que sería más apropiado recurrir a una perspectiva fenomenológica en la que los instrumentos musicales son concebidos como herramientas

¹² La *semiosis musical* propuesta por Carbajal (2014), se sustenta en la perspectiva filosófica del lenguaje de John Searle, en cuanto a su teoría de los actos. De la obra de Raymond Duval, retoma la noción de semiosis como un proceso compuesto por la formación de representaciones, el tratamiento y la conversión de signos. Estos planteamientos, son trasladados al campo educativo musical para explicar cómo el sujeto aprendería la música por medio del dominio y comprensión de signos, los cuales señala, no están restringidos al acto del habla. Otro de los referentes importantes de esta autora es Alfred Schutz, de quien retoma el carácter intersubjetivo del *signo*.

que forman parte de la noción de “objetos culturales” (Schutz, 2003, p. 41), en la que éstos no son solo considerados como elementos materiales, sino que refieren a signos que el sujeto interpreta desde su propia experiencia (Schutz, 1989). La diferencia más notable entre estas dos nociones es que para Vygotsky la *herramienta* se refiere a un objeto que incide en el entorno del sujeto para efectuar transformaciones a nivel mental (desarrollo de las funciones mentales superiores). Mientras tanto, la noción de *objetos culturales* no efectúa distinción alguna entre los ámbitos de operación a nivel mental (signos) y físico (herramienta), ya que concibe que éstos se constituyen en la conciencia del sujeto a partir de procesos de manejo de signos de diferente carácter (sonoro, visual, kinestésico, entre otros) y se encuentran asociados a situaciones prácticas de la vida.

Desde el punto de vista vygotskiano, podría decirse que el pandero durante la clase de música en el jardín de niños es una *herramienta* que posibilita que los niños aprendan (internalicen) un determinado ritmo; mientras que, desde la perspectiva fenomenológica propuesta por Schutz, el pandero es un *objeto cultural* presente en la experiencia (la lección de música) que es aprehendido y dominado por el sujeto a través de un proceso de significación.

Esto implicó centrarse en el análisis de la experiencia misma, desde una postura apartada de toda dicotomía. Supuso tomar en cuenta que los instrumentos en sí mismos no propiciarían los procesos de significación, sino las vivencias del ser humano con estos objetos que se encuentran permeados por sistemas de signos y delineados por un antecedente histórico en particular. Al estar inmerso en la tradición de mariachi, estos objetos no serían carentes de sentido para el sujeto, sino que tendrían un significado particularmente determinado por los motivos pragmáticos de su contexto (para qué sirven o por qué se utilizan de tal manera), que posibilitarían el desencadenamiento de los procesos de significación. Al recurrir a la *fenomenología de la actitud natural* de Schutz, el foco de esta investigación se centró en analizar la experiencia del niño a partir de una descripción minuciosa sobre la operación de su conciencia al interactuar con instrumentos musicales.

1.2 Propósitos de la investigación

El propósito general de esta investigación consistió en conocer las significaciones en situaciones de interacción con instrumentos musicales que ocurren en el *mundo de la vida* del niño de entre 3 y 5 años de edad. Esto mismo implicó indagar en el dominio de significados que el niño mantiene a partir de situaciones que implican el uso de instrumentos y el sentido que estas mismas acciones pueden tener para él. Este propósito se relacionó con los siguientes supuestos:

- Los procesos de significación se relacionan con ciertos significados musicales que se involucran en el aprendizaje musical en los primeros cinco años de vida; algunos de éstos se encuentran vinculados a situaciones de interacción con instrumentos musicales y se experimentan en una *actitud natural* en el entorno familiar.
- Los significados sobre la música son de carácter *intersubjetivo*, es decir, son concepciones de diversos elementos presentes en la vida social, están consensuados y preestablecidos de forma tácita por los miembros del contexto donde el niño se desarrolla.
- Los instrumentos musicales –asumidos como *objetos culturales*–, tienen un significado particular en cada contexto, que ha sido delineado por complejos procesos históricos de configuración de sentido en el *Lebenswelt* o *mundo de la vida* derivado de las experiencias de generaciones anteriores.
- Es posible realizar una descripción sobre los significados de la música que el niño ya domina entre los 3 y 5 años, a partir del análisis de situaciones de manipulación de instrumentos musicales que se encuentran en su entorno y le son accesibles por sus características familiares vinculadas a la práctica musical.

De esta manera, en esta investigación se elaboró un análisis sobre el proceso de significación que ocurre en las situaciones de interacción del niño con instrumentos musicales a su alcance. Para este propósito se recurrió a la *fenomenología de la actitud natural* de Alfred Schutz, la cual teoriza el papel del *signo* en la comprensión del mundo del sujeto y que se relaciona con las nociones de las estructuras de: *acervo de conocimiento*,

significatividad y tipicidad. Del propósito general anteriormente descrito, se derivaron los siguientes propósitos específicos:

- Conocer parte del *acervo de conocimiento* del niño de entre 3 y 5 años, con base en el análisis centrado en las experiencias que ocurren en situaciones de interacción con instrumentos musicales.
- Conocer parte del *acervo de conocimiento* del familiar o familiares cercanos al niño vinculados a la tradición musical de mariachi.
- Realizar un acercamiento a la estructura de *significatividad* del niño en situaciones de interacción con instrumentos musicales dentro del hogar.
- Conocer las tipificaciones (*tipos*) referidas por el niño en situaciones de interacción con instrumentos musicales a su alcance.
- Analizar la *situación biográfica y zona de operación del niño*, con el fin de recopilar información sobre sus antecedentes familiares y prácticas cotidianas en el hogar, relacionadas con situaciones de interacción con instrumentos musicales.

1.2.1 Conceptos clave de la investigación

Los siguientes conceptos son elementos clave dentro de la investigación; conviene prestarles especial atención a fin de comprender con mayor precisión los planteamientos y discusión de este trabajo. Todas estas nociones provienen directamente de la lectura fenomenológica de Alfred Schutz sobre el *mundo de la vida* o *Lebenswelt*:

Significación: proceso de dominio de significados en el entorno social del niño (*Lebenswelt*), que conlleva implícitamente el dominio de signos. De acuerdo con los supuestos de esta investigación, este proceso se encontraría ligado a situaciones de interacción del niño con instrumentos musicales.

Significado: conocimiento sobre determinados elementos del *Lebenswelt* que se encuentra asociado a los proyectos de índole pragmático del sujeto como por ejemplo, el niño que interactúa de diversas maneras con instrumentos musicales de papá, mamá o familiares que se encuentran en casa.

Acervo de conocimiento: estructura de la conciencia del sujeto en el que se encuentran sedimentos de experiencias pasadas organizadas por *tipos* que forman parte de la estructura de *tipicidad*. Esta opera en todas las experiencias que le acontecen al niño de forma cotidiana (Schutz y Luckmann, 2003).

Tipo: estructura de cualidades que refieren homogéneamente a algo sobre el *Lebenswelt* (Schutz, 1962) sin que éste sea necesariamente explicitado en la conciencia. Por ejemplo, el *tipo instrumento* para la conciencia del sujeto puede referir tácitamente a un objeto que sirve para hacer música. El *tipo música*, en el que de forma implícita se asocia al sonido, canto o canción. Los *tipos* permiten un dominio de experiencias habituales o nuevas en la realidad pre-dada del niño. Al derivarse de experiencias del niño en el *mundo de la vida* los *tipos* son ordenamientos del *acervo de conocimiento*.

Significatividad: estructura que se refiere a la captación de aspectos más relevantes para el sujeto dentro de la experiencia (Schutz, 1995). Mediante esta estructura el sujeto aprehende e interpreta los datos de sus vivencias para posteriormente, sedimentarse en el *acervo de conocimiento* y organizarse en este mismo mediante *tipos*.

Situación biográfica: consiste en una dimensión social e histórica del sujeto (Schutz y Luckman, 2003) (como sus antecedentes familiares), la cual está relacionada de alguna forma con las experiencias que le ocurren al sujeto en el presente.

Zona de operación: espacio del *Lebenswelt* en donde el sujeto se desenvuelve y es capaz de incidir en la realidad social por medio de proyectos o acciones (Schutz y Luckman, 2003). El ámbito familiar, el ámbito laboral o escolar de alguna persona son algunos ejemplos.

Capítulo 2. Perspectiva actual sobre el estado de conocimiento

La construcción de este estado del conocimiento contribuyó a contextualizar, problematizar y abonar al planteamiento de la investigación. Se recurrió inicialmente a tres revistas de investigación en educación musical: *International Journal in Music Education*, *Journal of Research in Music Education* y *Psychology of Music*, de donde se recuperaron y revisaron un total de 24 artículos completos. Se otorgó una mayor prioridad a trabajos de fechas recientes (diez años a la fecha), aunque en algunos casos se incluyeron artículos con una mayor antigüedad debido a su relevancia.

Se introdujeron en los buscadores de cada fuente palabras clave referentes al interés esbozado hasta ese momento: *child*, *preeschool*, *guitar*¹³ y *enculturation*. La mayor parte de los artículos encontrados provienen de Estados Unidos (11 artículos), Alemania (tres artículos), de Inglaterra (tres artículos, y uno de ellos fue un estudio comparativo con el contexto español), China (dos artículos). Los demás artículos provenían de estudios efectuados en Brasil, Australia, Singapur, Finlandia y Canadá (un artículo recuperado por cada país).

Posteriormente, como resultado del proceso de delimitación del interés de investigación, la búsqueda en trabajos se concentró de manera más específica en aquellos que discutieran la interacción de objetos sonoros. En este momento se utilizaron conceptos para la búsqueda en diferentes idiomas (de acuerdo con el idioma de la fuente) como *musical play*, *functional play with music*, *juego musical* o *juego musical funcional*. Se recurrió a publicaciones de las mismas fuentes consultadas inicialmente, a la *Revista Internacional de Educación Musical* (versión en español de la ISME) y la *Revista LEEME* (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). También se consideraron las plataformas *Academia*, las bases de datos a las cuales mantiene acceso la biblioteca de la UNAM,

¹³ Se introdujo la palabra *Guitarra* porque inicialmente se había concebido un estudio centrado en el proceso de mediación de este instrumento. Derivado del proceso de delimitación del interés de investigación, se reconsideró la idea de enfocar únicamente el estudio en el papel mediador de la guitarra, al apreciar que los conjuntos de mariachis también es posible encontrar otros instrumentos como el violín, la vihuela, el arpa, el guitarrón, entre otros (Jáuregui, 2010, 2012).

Redalyc y Scielo. Se obtuvieron un total de 17 trabajos.

2.1 Procesos de aculturación, enculturación y el fenómeno musical

En esta dimensión fue posible identificar un mayor número de investigaciones que abordan en concreto dos aspectos relevantes: el proceso de aculturación y enculturación. Wilson y Wales (1995), analizaron diversas composiciones realizadas por niños entre siete y nueve años mediante una computadora, sustentando teóricamente su investigación en las aportaciones sobre procesos cognitivos y la actividad musical de Sloboda, quien señala la existencia de un sistema de representación a nivel mental, de la tonalidad y la métrica musical. Mediante un programa de computadora (*Music Works*) se permitió que los menores realizaran composiciones propias para su posterior análisis. Sus resultados muestran una cierta vinculación con el proceso de enculturación ya que el análisis reveló que las composiciones realizadas por los niños mantenían rasgos distintivos de la música occidental.

En cuanto a los aspectos cognitivos, Morrison, Demorest y Stambaugh (2008) centran su estudio en la memoria musical y su vinculación con el proceso de enculturación. Este trabajo fue realizado con niños de quinto grado y adultos universitarios de Estados Unidos. Los participantes se involucraron en la escucha de música occidental (jazz) y música turca, teniendo un mayor desempeño en las tareas de reconocimiento de la música de su lugar de origen. En sus conclusiones los autores señalan que, desde edades previas a la edad adulta, ya existe una cierta comprensión de estructuras musicales de la cultura donde se crece. Sakai (2011) analiza las preferencias musicales de niños de primaria en contextos migratorios de Alemania. Sus aportaciones exponen un vacío de conocimiento sobre los entornos informales educativos y su influencia en las preferencias musicales infantiles. Un tercio de niños con orígenes germano-turcos, mostraron una mayor preferencia por la música oriental; otros dos tercios, manifestaron un cierto balance en cuanto a sus preferencias por la música occidental y oriental, y así destacan la importancia de que en el proceso de educación musical sean tomados en cuenta los antecedentes culturales de los estudiantes.

Sobre este mismo asunto, se revisó un estudio cualitativo sobre la influencia musical de los medios tecnológicos en niños (6 años de edad en adelante) de Singapur (Lum, 2008). Esta investigación no aborda en concreto los referentes teóricos de la aculturación o enculturación, pero aborda un tema interesante relacionado con aspectos educativos informales en niños, tal como lo son medios de comunicación como la radio y la televisión y dispositivos tecnológicos (CD, DVD, videojuegos, entre otros). Este trabajo analiza algunas características del proceso de globalización y del fenómeno musical, subrayando la influencia que ejercen dichos medios en la formación de preferencias musicales en la infancia.

Otro de los estudios más relevantes recuperados y relacionados con el proceso de enculturación en niños, es el realizado por Morrison, *et al.* (2013). Los autores de este trabajo de investigación se propusieron analizar lo que denominan efecto de enculturación en la instrucción musical en niños de nivel primaria de Estados Unidos. En una asignatura de música implementaron música oriental y música occidental, para posteriormente medir la memorización de los estudiantes. Sus resultados revelaron que no hubo una evidencia significativa de mejora en la memoria, sin embargo, señalan que el papel de la música en procesos de enculturación es una línea de investigación que apenas inicia. En sus conclusiones finales resaltan que el efecto de enculturación tiene lugar desde edades tempranas.

Ilari, Chen-Hafteck y Crawford (2013) analizan a profundidad la relación entre el canto y la comprensión cultural. Sostienen que actualmente el proceso de educación musical se encuentra trastocado por la gran diversidad cultural que parece prevalecer en el aula, y es un aspecto necesario a tomar en cuenta. Señalan que el canto se desarrolla en la infancia a través de procesos de socialización y enculturación, un planteamiento congruente con los de Morrison, *et al.* (2013).

En cuanto al proceso de aculturación en niños más pequeños, Frankenberg, *et al.* (2016), analizaron el impacto de un programa de música en el proceso de aculturación de niños

inmigrantes en Alemania (7 a 11 años de edad), el *Jedem Kind ein Instrument*. Dicho programa proporcionaba formación musical elemental y lecciones de un instrumento musical que los niños eligieran. En este estudio se utilizó un instrumento de medición de aculturación, la *Frankfurt Acculturation Scale for Children* (FRACC-C). Sus conclusiones llevan a argumentar que la experiencia en conjunto que implicaba el programa de música, como el coro (por la colaboración y participación social que implicaba para los niños), fue la que tuvo una mayor incidencia en el proceso de aculturación de la muestra, mismo aspecto en donde los autores sugieren profundizar.

En el mismo contexto alemán fue realizado un estudio por Argstatter (2015), con el fin de analizar la posible influencia cultural en la identificación de emociones en segmentos de música improvisada que pretendía expresar felicidad, enojo, disgusto, sorpresa, tristeza y miedo. Dichos segmentos musicales fueron escuchados por adultos jóvenes de Europa (Alemania y Noruega) y de Asia (Indonesia y Corea del Sur) quienes a su vez asignaron emociones mediante una hoja de respuestas.

Los resultados mostraron que existe semejanzas relevantes en los patrones de identificación entre los participantes europeos y asiáticos. La felicidad y la tristeza fueron las emociones que más evidenciaron los hallazgos. Señalan una cierta ventaja de los coreanos sobre los demás participantes, debido a que casi dos tercios de los estudiantes de preescolar en Corea del Sur, tienen acceso a centros que sustentan su atención educativa en principios pedagógicos musicales (aunque no se especifica de qué tipo de principios se trata).

Se recuperaron algunos estudios sobre enculturación y aculturación en jóvenes de contextos migratorios (Ojeda, *et al.*, 2012; Zhang y Moradi, 2013). Su relevancia no fue tan significativa para la construcción de este estado de conocimiento, en comparación con otros documentos, sin embargo, sus aportaciones permiten apreciar con mayor claridad la implicación de la música en la aculturación y enculturación.

2.2 Estudios sobre género, niños pequeños e instrumentos musicales

Sobre este mismo aspecto cultural y el fenómeno musical en niños, existen dos estudios que abordan las preferencias de instrumentos musicales en relación con el género. Harrison y O'Neill (2000) realizaron una investigación experimental con niñas y niños de entre 9 y 11 años de edad de Inglaterra. En sus resultados exponen que las niñas expresaron mayor preferencia por el piano, mientras que la guitarra fue preferida mayormente por los niños; el factor principal por lo cual los niños argumentaron su preferencia fue el sonido de cada instrumento.

Las preferencias de estos mismos niños cambiaron al momento en que se les presentaron imágenes donde los músicos de diferente sexo ejecutaban instrumentos como flauta, violín, batería, trompeta, piano y guitarra. Las niñas expresaron menos preferencia hacia el piano después de que habían visto a un varón ejecutar el instrumento; los niños manifestaron menos preferencia al ver que una mujer tocaba tal instrumento. En las conclusiones de este estudio, los autores señalan lo que parece ser una considerable influencia de estereotipos asociados al género en la preferencia de las niñas y los niños hacia algún instrumento y sostienen que, entre los siete y ocho años de edad, ya prevalecen este tipo de estereotipos sociales. Este trabajo no profundiza en la dimensión sociocultural de los instrumentos que fueron utilizados en este experimento, pero considera indispensable que el educador de música tome en cuenta este aspecto en el proceso de formación musical.

Un estudio similar fue el realizado por Marshall y Shibazaki (2011), quienes analizaron las asociaciones entre los instrumentos musicales y el género con niñas y niños de edad preescolar (entre tres y cuatro años). Les expusieron 14 fragmentos de música interpretada con diferentes instrumentos y les presentaron dos imágenes: una de un varón y otra de una mujer, con el fin de que al preguntarles “¿Quién toca esta música?” (Marshall y Shibazaki, 2011, p. 499) señalaran quién interpretaba cada fragmento. Su hipótesis consistió en que el estilo musical y el fragmento musical influirían en la asociación del género con el instrumento, sin embargo, esta fue refutada. Los resultados señalaron que la flauta y el violín fueron asociados mayormente con las mujeres y los tambores fueron asociados con

los varones, independientemente del estilo o fragmento musical implementado. Los planteamientos de estos dos trabajos resultan relevantes debido a que exponen un aspecto sociocultural muy importante e implícito en el proceso de enculturación: el papel del género en la selección o preferencia de los instrumentos musicales.

2.3 Procesos de educación musical en niños

En este rubro fue posible identificar cuatro artículos vinculados al proceso de instrucción musical, ocho artículos que abordan en su análisis la implementación de manifestaciones musicales populares al proceso de educación musical y dos que exploran el desarrollo musical en bebés; estos son descritos en los siguientes apartados. Antes, conviene partir del tema ampliamente discutido y controversial desde la década de 1990 a raíz del trabajo de Rauscher, *et al.* (1994), sobre el impacto de la música en la inteligencia y desempeño académico. Un trabajo realizado por Costa-Giomi (2004), analiza el efecto de tres años de instrucción musical de piano, el rendimiento académico y en la autoestima de niños de cuarto grado (nueve años) en Montreal, Canadá. Para tal estudio se aplicaron test de autoestima, habilidades musicales, competencia motora y habilidades cognitivas, en los grupos control y experimentales. Posteriormente esta información fue comparada con la aplicación de nuevas pruebas después de que el grupo experimental recibió clases de piano durante tres años.

Los resultados señalaron un efecto positivo en la autoestima y en las calificaciones escolares de los niños, pero no se encontraron evidencias significativas que permitieran comprobar que la instrucción musical afectara el rendimiento académico de los niños, ya que en lenguaje y matemáticas en la comparación de los resultados del test y el pos-test no se encontraron evidencias significativas. Este estudio no profundizó en costumbres y hábitos musicales en casa que pudieran influir en el proceso de instrucción musical.

A diferencia del trabajo anterior, McPherson (2009), realiza un breve ensayo donde profundiza en el rol de los padres en el desarrollo musical de los niños. Sin especificar una edad en concreto, su análisis se orienta a la infancia en general, explorando algunos

aspectos psicológicos y su impacto en los primeros acercamientos del niño a la música. Dentro de sus planteamientos, se retoman algunas aportaciones teóricas sobre el papel de los padres en el desarrollo musical del niño. Señala algunos factores implicados en el tema como lo son: el entorno sociocultural, la práctica extra-clase, la socialización, la motivación, entre otros aspectos relevantes a nivel pedagógico.

2.4 La música popular implementada en el proceso de educación musical

Sobre este aspecto fue posible recuperar un número considerable de artículos que corresponden a dos reportes de investigación y dos ensayos que abordan en sus temáticas el uso de música popular en los procesos de educación musical (Arya, 2015; Kallio, 2015; McCarthy, 2013; Seifried, 2006). Los aportes de estos trabajos permitieron identificar lo que parece ser un creciente interés por incorporar estilos musicales populares a los procesos educativos de música tomando en cuenta el proceso de enculturación, pero sin analizar el papel que pueden tener en este proceso los instrumentos musicales.

Arya (2015) se interesa por analizar las posibilidades de la música del norte de la India para contribuir a un proceso educativo multicultural; sin embargo, no discute este aspecto en lo referente a instrumentos como el *dholak*, la *tabla*, el *sarangi*, la *tanpura* y *manjeera* los cuales menciona que son utilizados comúnmente en ese contexto. Un caso similar ocurre con Kallio (2015), quien indaga en las tensiones ideológicas que existen entre las músicas populares del contexto finlandés y la cultura que se vive en el entorno escolar. Por su parte, McCarthy (2013), estudia el papel de la variante del *soul* denominado *motown* en un contexto estadounidense, sin profundizar en el aspecto instrumental como un recurso que incide en el proceso educativo musical, algo que también ocurre en el trabajo de Seifried (2006), al analizar la influencia de la música de rock en los programas educativos musicales que atienden poblaciones adolescentes.

Aunque algunos de estos trabajos no están centrados en poblaciones infantiles, estas ausencias de discusión sobre los instrumentos musicales vinculados a culturas populares respaldan el interés por plantear el estudio de la educación musical en cuanto a los

instrumentos musicales, como elementos que pueden estar vinculados a procesos de comprensión más complejos de lo aparente, como el de dominio de significados.

2.5 Los primeros años: música y bebés

Sobre edades tempranas y su acercamiento a la música fue posible recuperar tres artículos con aportaciones relevantes que abordan de forma implícita el proceso de enculturación y en los que de nuevo los instrumentos musicales no son considerados como recursos materiales involucrados en el proceso educativo. Colwell, Memmott y Meeker-Miller (2014), realizaron una investigación con niños de entre 6 y 20 meses de edad, con el propósito de examinar la eficacia de la música y el lenguaje de señas, a fin de promover la comunicación temprana de bebés en Estados Unidos. Los padres fueron instruidos para interactuar de manera específica según el grupo al que correspondían cada uno de los bebés, utilizando una hoja de revisión semanal. Al interpretar la información recopilada, los investigadores se percataron de que no existieron evidencias suficientes para sostener que la música o el lenguaje de señas, podía promover la comunicación temprana.

A pesar de que este estudio recuperó las opiniones de los padres y las características de participación, no se profundizó en las preferencias musicales o en sus orígenes culturales. Esta investigación asume a la música como un posible medio para el desarrollo de lenguaje temprano. En contraparte, un estudio más reciente llevado a cabo por Ilari (2015), aborda de forma directa las habilidades musicales en recién nacidos brasileños de 5, 11 y 19 meses de edad. Analizó la respuesta a la música, la rítmica, el habla infantil dirigida y la contrastación rítmica con estímulos musicales, recuperando mediante entrevistas el papel de la música en la familia de los bebés participantes. Los resultados constataron diferencias significativas de coordinación y control motor entre las edades que conformaron la muestra. La autora de este estudio sostiene que sus hallazgos no implican descartar la influencia del proceso de enculturación desde los primeros meses de vida.

En ejemplos de investigaciones como los anteriores, no hay una discusión sobre instrumentos musicales intervinientes. Esto evidencia que quizás el papel de este tipo de

recursos está siendo subestimado en el proceso educativo con niños pequeños, o que se ha obviado su papel en el proceso. Esto adquiere relevancia al tomar en cuenta que el niño desde temprana edad está en contacto con diversos juguetes que utilizan música en su funcionamiento.

El único trabajo recuperado de este rubro y que parece analizar este aspecto como una arista más del proceso educativo musical, es el realizado por Sulkin y Brodsky (2013). Estos autores analizaron las interacciones del niño con padres y cuidadores, además de las interacciones con juguetes musicales y dispositivos electrónicos domésticos. De acuerdo con sus hallazgos, estos objetos sonoros en la vida actual del niño pequeño han replanteado la manera en cómo los niños viven experiencias relacionadas con la música, como producto de los desarrollos tecnológicos recientes que están presentes en la vida cotidiana.

A pesar de estos señalamientos sumamente importantes, es conveniente precisar que estos autores no focalizan su interés en casos en los que instrumentos musicales podrían ser parte del día a día del niño, como las familias de músicos. Este tipo de tema podrá contribuir a conocer cuestiones más específicas sobre la interacción del niño con instrumentos musicales a su alcance. De inicio, esta interactividad podría distinguirse de forma significativa de la manipulación de juguetes musicales y otros dispositivos electrónicos.

2.6 El estudio del juego musical: la observación del comportamiento infantil

El juego musical es un concepto de peculiar arraigo en la producción académica estadounidense sobre educación musical en niños de preescolar, propuesto por primera vez por Barbara Andress (1998) en la década de 1980. Este concepto parece surgir como producto del auge en la investigación psicológica infantil que se generó en la década de 1920, momento en el que aparentemente se efectuaron las primeras investigaciones sobre desarrollo musical en niños de preescolar en Estados Unidos (Harris, 2009).

Las investigaciones sobre el juego musical realizadas sobre el juego musical infantil, al final del siglo XX, tendrían un efecto importante a inicios de los años 2000, con estudios como el de Berger y Cooper (2003). Estas autoras observaron durante un periodo de 10

semanas a niños de preescolar de entre dos y cinco años de edad de Estados Unidos, en contextos donde se llevó a cabo un programa de música que involucraba a los padres de los menores. Las sesiones consistieron en juegos musicales que implicaban el canto, el movimiento corporal y la escucha. Durante algunas de esas actividades, también se utilizaron instrumentos musicales como tambores, guitarras, teclados, triángulos y ukuleles con los cuales los niños sostuvieron una interacción directa en variadas ocasiones.

Al analizar la información recuperada mediante notas de campo, material fotográfico y de video, establecieron tres clasificaciones referentes al juego musical: *juego sin finalizar*, *extinción de juego* y la *mejora de juego*. El *juego sin finalizar* se refirió a momentos en los que el niño manifestaba poco deseo por jugar o desistía de algún juego musical en particular. En la segunda clasificación, la extinción del juego, se refirieron a momentos en los que se registraron conductas donde los padres obstruían el juego musical libre de los niños. El tercer rubro de clasificación: la mejora de juego, consistió en aquellos momentos en los que los padres de familia parecían alentar o promover el juego musical.

Las aportaciones de este estudio parecen revelar la importancia que mantiene el juego en las primeras experiencias musicales del niño, así como el papel de los padres, ya que éstos fueron un factor decisivo para fomentar u obstaculizar el juego musical del niño. Sobre los aspectos sociales o culturales de los instrumentos musicales implementados en el estudio, estas autoras no efectúan ningún análisis.

Años más tarde, Young (2008), integró varias de sus investigaciones previas sobre el juego infantil colaborativo¹⁴, analizó la conducta musical del niño de entre 3 y 4 años de edad al momento de realizar improvisaciones musicales con sus pares. Sus conclusiones señalan que los niños transitan por un proceso natural que denomina *auto-iniciación musical (self-initiated)*, mediante la producción de sonidos durante el juego musical con instrumentos musicales (el estudio implementó claves, xilófonos y tambores). Sus hallazgos señalan la implicación de procesos sociolingüísticos y conductas imitativas que parecen jugar un papel importante en el desarrollo del juego colaborativo.

¹⁴ Estos estudios abarcan años anteriores. Véase Young (2003).

En esta misma línea de investigaciones, Dansereau (2015), efectúa un estudio en el que se propone documentar y analizar el comportamiento musical infantil espontáneo y sin adultos, con objetos como cabazas, palos de lluvia, tambores y claves. De acuerdo con la perspectiva de esta autora, el propósito de su estudio fue comprender la naturaleza de las situaciones de interacción con los instrumentos, ya que señala que con los estudios previos sobre el juego musical:

[...] queda una visión incompleta de las muchas formas en que los niños interactúan con estos objetos y una idea nebulosa de lo que constituye el juego musical. Esto causa dificultad al intentar determinar hasta qué punto estos objetos provocan conductas que pueden considerarse musicales y -quizás más importante- si las expectativas de los adultos sobre las interacciones de los niños con objetos que producen sonidos son apropiadas (Dansereau, 2015, p. 30).

Sus hallazgos señalan que la interacción con objetos sonoros sucedió de maneras diversas. El *juego musical funcional* (acompañado de canto y movimiento) fue el tipo de juego mayormente percibido, en comparación con otros tipos de juego como el *juego dramático* y el *juego de simulación*. Además de esto, parece ser que algunos resultados conducen a la misma dificultad percibida en la literatura referida por la autora en cuanto a la ambigüedad de la conceptualización de *juego musical*, ya que sostiene que fue complicado definir claramente qué puede ser considerado como una conducta de *juego musical* y qué no. Probablemente se deba a la amplia variedad de comportamientos que fueron registrados en ese mismo estudio mediante la observación.

En las conclusiones, también se sostiene la necesidad de profundizar en qué medida la forma de los objetos sonoros pueden influir en la manera en que el niño se involucra en la exploración de estos mismos, ya que en algunos casos se observaron situaciones en donde los niños manipulaban los objetos con intenciones que podrían concebirse como no musicales, por ejemplo, utilizar instrumentos como si fuesen sombreros en vez de utilizarlos para imitar que tocan.

En esta misma clasificación, resalta el trabajo de Koops (2017), quien realizó una investigación fenomenológica. La autora recopiló la experiencia vivida por niños de edades

de preescolar en episodios de juego por medio de entrevistas, a fin de analizar lo ocurrido durante situaciones definidas como de disfrute musical. Sostiene, que más que pretender elaborar una definición del *juego musical*, buscó elaborar una descripción que permitiera construir posibles interpretaciones para comprender el disfrute experimentado por los niños. Realizó actividades orientadas a niños de entre 4 y 7 años de edad en las cuales fueron implementados algunos objetos sonoros: boomwhackers, ukuleles, armónicas, además de grabadoras.

Dentro de sus aportes más relevantes, señala que los resultados parecen indicar que el disfrute musical es una parte constitutiva del *juego musical*. En cuanto al uso de instrumentos, lo más relevante que se señala es lo referente a las experiencias de juego. Se argumenta que esta interacción con objetos parece ser una parte importante del proceso de desarrollo de la creación musical (que es elaborada por el mismo niño). Sin embargo, el sentido que tiene para el menor la manipulación de instrumentos musicales, parece ser un asunto no atendido por el trabajo de Koops.

2.7 Juego musical y su inclusión en el currículo formal

Hacia el final de la primera década del siglo XXI, Amanda Niland (2009), señalaba una sólida óptica pedagógica dentro de la educación musical infantil, en la cual, el *juego musical* constituye una pieza medular en los procesos educativos en edades tempranas. Esta autora expone algunos argumentos para considerar el *juego musical* en el currículo formal de preescolar en el contexto australiano, sin embargo, su discusión deja de lado lo relacionado al uso de objetos sonoros dentro de las lecciones de música, únicamente se limita a sostener que:

Al adoptar un enfoque basado en el juego, centrado en el niño, en la educación musical de la primera infancia, es posible que no cambiemos necesariamente los aspectos fundamentales de nuestro programa [...] Seguiremos cantando, moviéndonos y explorando el sonido. Seguiremos brindando abundantes recursos para los niños para que experimenten una variedad de elementos y géneros musicales (Niland, 2009, p. 20).

Sobre la falta de inclusión del *juego musical* en el currículum formal educativo, Lau y Grieshaber (2010), también señalaron una situación semejante en Hong-Kong, por lo que

se propusieron analizar las creencias, prácticas y el fomento a la creatividad musical por parte de maestros de un jardín de niños. En sus conclusiones, sostienen la importancia de que el docente ofrezca un ambiente cuidadosamente planificado para el *juego musical* infantil. Un ejemplo de esto es el esbozo que realizan sobre la relación entre el *juego musical* y el entorno sociocultural, al sostener la necesidad de que los materiales utilizados sean “culturalmente apropiados” (Lau y Grieshaber, 2010, p. 138). A pesar de esto, el planteamiento de estas autoras sobre este aspecto cultural parece quedar únicamente como un mero señalamiento, ya que no se percibe un análisis a mayor profundidad.

Los anteriores trabajos académicos parecen compartir en común un argumento que indica la pertinencia de trasladar al aspecto educativo formal el *juego musical*; sin embargo, ninguno profundiza en la dimensión contextual de los objetos sonoros al ser utilizados en la práctica educativa. Además, sus miradas parecen estar más orientadas al estudio de las posibilidades didácticas del *juego musical*. Estas apreciaciones, sugieren que el incentivar estudios que analicen con mayor detenimiento las implicaciones socioculturales de estos objetos, podría generar datos interesantes para analizar –desde una perspectiva diferente–, el proceso de aprendizaje del niño en actividades con instrumentos musicales.

2.8 La relación entre cultura y juego musical

Al efectuar una revisión sobre la perspectiva de conocimiento en relación con el *juego musical*, fue posible identificar un elemento importante vinculado a éste: el entorno cultural. Se consideró que esta faceta podría brindar algunas pistas para explorar el interés de esta investigación. A grandes rasgos, Johan Huizinga (2007), señalaba una relación particular entre el juego y el entorno sociocultural, caracterizada por una influencia recíproca: el juego como actividad humana daba lugar a la cultura y, a su vez, era dentro de ésta misma donde el juego tenía su desarrollo. A partir de la revisión de este autor, es posible percibir lo que parece ser un vacío de conocimiento sobre las implicaciones culturales del *juego musical*.

A pesar de que el *juego musical funcional* no constituyó un concepto fundamental para

cimentar teóricamente esta investigación, fue relevante encontrar que la relación cultural-*juego musical infantil* parece ser una temática que ha sido poco atendida, de acuerdo con lo sostenido por diferentes investigaciones que son presentadas a continuación.

Claudia Gluschkof (2006) analiza diferentes aspectos que prevalecen en el juego musical infantil *auto-iniciado*. Desde la idea de que los comportamientos musicales infantiles son comunes y espontáneos, pero difíciles de considerar propiamente como episodios musicales, este trabajo expone diferentes observaciones de niños y opiniones de maestras de jardín de niños en Israel. En el aspecto cultural, Gluschkof sostiene que mediante el juego infantil es posible percibir la clara influencia del impacto de la comunidad en el niño, derivado de “creencias, valores y principios” (Gluschkof, 2006, p. 330) que se transportan a la vez a la cultura específica que se vive en el jardín de niños. Algunas de las interrogantes más relevantes que esta autora se plantea son: “¿Cuál es la cultura de *musicking* a la que pertenece el niño? ¿Es una cultura específica de los niños? ¿Es del jardín de niños? ¿De la comunidad más grande?” (Gluschkof, 2006, p. 330). La relevancia principal de esta contribución radica en que considera diferentes facetas vinculadas a la conducta musical infantil en situaciones de juego.

Lew y Campbell (2005), efectúan un análisis sobre el papel del *juego musical* y su valor en la educación musical. Consideran que el estudio del *juego musical* puede resultar un terreno fértil al ponerlo bajo análisis en diferentes contextos socioculturales. De esta manera se podrán evidenciar diferentes aspectos que pudieran servir de insumos para que los profesores elaboren lecciones musicales más atractivas. Además, plantean que el juego musical infantil ha sido analizado principalmente en comunidades europeas y estadounidenses¹⁵.

Otra investigación que parece sumarse al planteamiento de que el *juego musical* es un tema poco estudiado, es el de Withebread (2012), quien plantea una serie de recomendaciones políticas para valorar el juego como un asunto de suma relevancia en la infancia. En su análisis, también subraya que el *juego musical* tiene una presencia importante en diferentes

¹⁵ Esto mismo parece ser congruente con los vacíos de conocimiento identificados en la producción académica en México y Latinoamérica sobre el *juego musical*.

culturas, se encuentra vinculado al canto, al baile y a la exploración sonora de objetos por parte del niño.

Soccio (2013), integra una interesante revisión de investigaciones recientes vinculadas al estudio de la relación cultura-juego musical. Uno de sus señalamientos más relevantes se refiere a la esfera familiar:

Los estudios sólo han comenzado a discutir el impacto que una cultura familiar puede tener en las exploraciones musicales espontáneas de los niños. La investigación ha encontrado que hay una relación entre la cultura y el juego musical; sin embargo, los detalles aún no han sido discutidos (Soccio, 2013, p. 55).

Los planteamientos de Alison Soccio parecen sugerir que existe un terreno aún por explorar entre el *juego musical* y las expresiones musicales que predominan en el contexto sociocultural del niño. Esto probablemente ayude a esclarecer cuál es el sentido que para el niño tienen ciertos instrumentos musicales y su relación con las prácticas, creencias y valores que prevalecen en el hogar o en la comunidad.

La investigación sobre el *juego musical* infantil parece estar aún vigente, ya que hace poco John, Cameron y Bartel (2016), propusieron analizar la interacción social mediante el juego musical en una escuela comunitaria urbana de música en Canadá. Centrarón su análisis en las actitudes hacia la música mediante la práctica con instrumentos musicales en niños de entre 4 y 6 años de edad. Los aportes de esta investigación describen la prevalencia de una actitud positiva en los niños al momento de explorar libremente los instrumentos musicales; esto condujo a los autores a concluir que estas situaciones de *juego musical* favorecían la interacción social entre pares.

En una mirada de conjunto sobre las contribuciones anteriores, es posible apreciar una incipiente producción académica relacionada sobre el *juego musical* en cuanto a sus dimensiones culturales. Específicamente, no parece existir interés alguno en indagar en el sentido que los niños otorgan a la interacción con objetos sonoros a su alcance y su vinculación con el contexto social.

2.9 Producción académica en el idioma español sobre el juego musical

Lew y Campbell (2005), señalan que el juego musical infantil está mayormente instaurado como un tema dentro del campo educativo musical, pero en contextos europeos y estadounidenses. Por ello, la producción académica recuperada en el idioma español resultó incipiente, además, de que en algunos casos este concepto es considerado teóricamente de manera distinta.

El primero de los trabajos que es posible referir, consiste en un libro publicado en el año 1995 por Alix Zorrillo (1995) titulado: *Juego musical y aprendizaje: estimula el desarrollo y la creatividad*. Aparentemente, esta obra no tiene ningún fundamento en el *juego musical* que ha sido discutido en el campo de la educación musical a partir de los aportes de Andress (1998) y Littleton (1991), únicamente parece ofrecer algunos ejercicios para fomentar el aprendizaje en niños mediante la música.

Siguiendo el orden cronológico de la producción académica recuperada, Español y Firpo (2009), proponen su propia clasificación del *juego musical*, la cual consiste en:

[...] una categoría de juego que aparece posteriormente en la literatura (en especial en las áreas de la comunicación preverbal y del Sistema de Teoría de la Mente) y que incluiría al juego [descrito] en la Observación 62 de Piaget. Se despliega a partir de los 12 meses y consiste en el empleo de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado (Español y Firpo, 2009, p. 3).

Este trabajo corresponde a una comunicación de una investigación en curso, de la cual, hasta el momento, no ha sido posible encontrar los resultados finales. Esta ponencia fue presentada en la *VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música* (SACCoM), y tuvo como propósito efectuar una exploración sobre la relación de la categoría de juego con otros tipos de juego propuestos por los mismos autores: *juego de ejercicio*, *juego de ficción*, *juego funcional*, *juego protagonizado*, *juego musical* y el *juego topográfico*, todas las clasificaciones están centradas en poblaciones de niños de 3 años de edad.

Los fundamentos teóricos a los cuales se recurre para hablar del *juego musical* están basados principalmente en la teoría piagetiana. Resulta relevante señalar que, en este trabajo, en ningún momento se refieren investigaciones realizadas en el contexto estadounidense sobre el *juego musical*, lo cual pone en cuestión si la revisión de literatura de este estudio es la más apropiada para la discusión del tema propuesto por los autores.

En este mismo rubro de producción académica en español, Pérez-Moreno y Viladot (2016), exponen una revisión al estado de conocimiento del *juego musical* entre el 2004 y el 2014. Este trabajo consistió en el análisis de 24 trabajos que se recuperaron mediante dos plataformas académicas: la base de datos ERIC y Google Scholar. En primer lugar, conviene destacar que los artículos que fueron analizados y de los cuales se derivó su estudio, están en el idioma inglés, y ninguno en español u otras lenguas. La relevancia de sus hallazgos parece sugerir algunas dificultades para la recopilación de trabajos académicos, ya que sostienen que la polisemia de la palabra *play* genera diferentes resultados que pueden referirse a diversos campos de conocimiento, además del campo de educación musical. Resaltan que existe una incipiente producción académica sobre el *juego musical* infantil.

La revisión de los anteriores trabajos sobre el *juego musical* en el idioma español parece indicar que existe poca producción académica que ha discutido este asunto en países hispanohablantes. Esto puede representar un contraste considerable con lo que ya ha sido discutido en contextos angloparlantes sobre el tema. Para los hablantes del español, eso podría suponer menores posibilidades de acceso sobre un tópico relacionado a las edades de preescolar (entre 3 y 5 años) que tiene tras de sí varios años de estudio en el campo educativo musical, y el cual es indagado principalmente en contextos anglosajones (Lew y Campbell, 2005).

2.10 Otras temáticas relacionadas de forma implícita con la interacción con objetos sonoros

Esta clasificación no se relaciona con el concepto de *juego musical*, más bien, en este

apartado se incluyeron algunos estudios relevantes que se consideraron cercanos al interés de esta investigación. Algunos de ellos corresponden a tópicos relacionados con el proceso educativo musical (Merkow y Costa-Giomi, 2014), y uno en específico corresponde a un estudio sobre el papel mediador de objetos en situaciones de juego del niño que no implicaron la música, pero sí corresponden al ámbito de educación en general (Henning y Kirova, 2012).

Lo referente a las interacciones de niños con objetos (no relacionados con la práctica musical) y la relación de estas situaciones con el proceso de mediación desde la perspectiva sociocultural, parece haber sido explorado de forma más específica. Henning y Kirova, (2012), analizan el papel del juego con objetos cotidianos desde la óptica del aprendizaje sociocultural de Vygotsky y la teoría de la actividad de Leontiev. Estas autoras realizaron un estudio en Canadá con niños en situación migratoria. Identificaron que los menores de preescolar manifestaban conductas de su cultura de origen a través del juego sostenido con utensilios domésticos (*kal* y *mooye*, artefactos tradicionales africanos trituradores de granos) pertenecientes a su cultura de origen, y así lo señalan en su trabajo:

Esta combinación de herramientas culturales, tanto materiales (*kal* y *mooye*) como simbólicas (cantando una canción y en inglés), muestra la capacidad creativa de los niños para apropiarse de las herramientas culturales en los diferentes mundos en los que viven, y para usarlas con maestría cuando ellos los necesitan (Henning y Kirova, 2012, p. 236).

Dicha investigación sostiene que las herramientas culturales utilizadas por los niños parecen fungir como mediadores del aprendizaje del sujeto, lo cual posibilita que el niño tome dominio de situaciones referentes a su mundo cotidiano, observable a través de las situaciones de juego de los menores que participaron en este estudio.

Otro trabajo importante al respecto, y que vincula al papel de los instrumentos musicales en el entorno familiar, es el realizado por Merkow y Costa-Giomi (2014), quienes analizaron la respuesta de bebés de entre 12 y 13 meses de edad a piezas de música en dos versiones: versión interpretada con timbre sintético (música clásica manipulada tímbricamente y comercializada en discos, comúnmente denominada como *música para bebés*) y la versión original, interpretada con instrumentos acústicos. Identificaron que los

niños de familias donde había algún tipo de instrumento que se tocaba habitualmente en casa, mostró menos interés en las canciones en versión original. En un sentido inverso, los niños de familias donde algún integrante no tocaba algún instrumento en casa tuvieron mayor interés por la versión acústica de las piezas.

Este estudio no profundizó en estos resultados, sin embargo, los hallazgos de las autoras parecen sugerir que, desde sus primeros meses de vida, el niño tiende a familiarizarse con los objetos sonoros de su entorno, es decir, con los instrumentos musicales que hay en casa. Quizás esto sea congruente con lo planteado por el proceso de “enculturación musical” (Campbell, 2011, p. 62).

2.11 Una mirada en conjunto sobre el estado de conocimiento

La construcción de este estado de conocimiento fue un proceso que conllevó acotar la búsqueda de trabajos a conceptos que se referían al tema de investigación y respectivamente, clasificar lo recuperado tal como anteriormente se expuso. Se partió desde una visión general respecto al proceso educativo musical infantil, lo que paulatinamente se fue precisando para centrarse en el análisis de producciones académicas que discutieran de manera directa o implícita las interacciones del niño con instrumentos musicales. Esto contribuyó a ofrecer un acercamiento a lo dicho en la literatura académica recuperada con relación al tema de investigación, tomando en consideración sus diferentes perspectivas, contextos sociales y enfoques metodológicos.

Este estado de conocimiento permite identificar que la mayoría de las investigaciones sobre el tema se encuentran realizadas en contextos angloparlantes. Además de esto, en las investigaciones revisadas predominan enfoques de investigación cuantitativos más que los cualitativos. Algunos de estos trabajos consisten en contribuciones desde perspectivas psicológicas que exploran la cognición infantil dentro de experiencias musicales, que se encuentran basadas en evidencias empíricas como test, cuestionarios y análisis estadísticos. Como se sostiene en el apartado de planteamiento del problema de esta investigación (Capítulo 1), contribuciones como las señaladas son aportes sumamente valiosos para la

investigación en educación musical, sin embargo, no elaboran una reflexión profunda en torno a la experiencia del niño en situaciones de manipulación de instrumentos musicales.

Esto es congruente con la poca discusión que se ha generado desde el enfoque que esta investigación a seguido: la fenomenología, ya que fue posible recuperar un solo trabajo desde esta perspectiva (Koops, 2017) que sigue los presupuestos metodológicos de Clark Moustakas (1994), apoyados principalmente en la teoría de Edmund Husserl. En cuanto a la teoría fenomenológica de Alfred Schutz, se encontró que aparentemente este legado no se ha implementado para el análisis de los procesos educativos musicales en la infancia, de alguna manera, este dato quizás sea un indicio de que el enfoque teórico seguido en esta investigación resulta ser novedoso.

Otro aspecto relevante a destacar, es que en las fuentes documentales revisadas en México y otros países latinoamericanos, no parecen existir trabajos de investigación que se interesen específicamente en indagar en el sentido que tiene para el niño la interacción con instrumentos musicales o bien, cómo esta experiencia de manipulación se vincula al proceso de aprendizaje de la música, tanto en el ámbito formal de educación –jardines de niños–, como en el escenario informal –el entorno familiar o el espacio comunitario–.

En el caso de la tradición musical de mariachi, se percibe una ausencia notable en lo relacionado con aspectos de índole educativo musical en niños de entre 3 y 5 años de edad. Los trabajos que discuten sobre el proceso educativo musical en niños que pertenecen a familias de mariachis son incipientes, y por ende, parece ser que son nulos los trabajos que reflexionan sobre el sentido que tienen para el niño las interacciones con instrumentos musicales.

Capítulo 3. *Corpus teórico-metodológico*

[...] sentí que la importancia principal de la fenomenología para cualquier intento de explorar la realidad social consistía en el hecho también establecido por Husserl de que todo el conocimiento logrado mediante el análisis de la esfera trascendental reducida seguía siendo válido dentro de la actitud natural (Schutz, 2011, p. 02).

Es necesario precisar los planteamientos fenomenológicos en que se fundamentan las nociones de *significado* y *significación* dentro de esta investigación, porque son los elementos teóricos sobre los cuales se realizaron las exploraciones de situaciones de interacción con instrumentos musicales en niños de entre 3 y 5 años. La *fenomenología de la actitud natural* de Alfred Schutz¹⁶ permitió describir cómo ocurre el “dominio de la realidad social directamente vivenciada” (Schutz, 1989, p. 158), una realidad social de profundas implicaciones pragmáticas (Schutz y Luckmann, 2003) y referida al contexto social en el que el sujeto nace y se desenvuelve hasta su muerte.

En este dominio, el *significado* y *significación* están estrechamente vinculados a diferentes conceptos que la corriente fenomenológica ha desarrollado a partir del legado de Edmund Husserl y que en el pensamiento de Schutz adquieren una discusión en una dimensión pragmática: *Lebenswelt*, *actitud natural* e *intersubjetividad*; estos mismos conceptos son descritos inicialmente en el presente capítulo.

Enseguida se exponen las concepciones sobre el *signo* desde la perspectiva de la *fenomenología de la actitud natural*, las cuales suponen un basamento crucial para entender el papel del *significado* en el *mundo de la vida*. Posteriormente, se describen las estructuras que operan en la conciencia del sujeto y se vinculan tanto con el *significado* como con el proceso de *significación*: *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*.

A partir de estas concepciones fenomenológicas sobre *significado* y *significación*, el presente capítulo concluye con algunos fundamentos sobre los cuales se basó el

¹⁶ Cabe mencionar que Alfred Schutz fue pianista y escribió sus propias reflexiones sobre la música desde un punto de vista fenomenológico en *Making music together: A study in social relationship* (Schutz, 1976), *Mozart and the philosophers* (1976a) y en *Fragments toward a phenomenology of music* (Schutz, 1996).

acercamiento a las interacciones con instrumentos musicales de niños de entre 3 y 5 años, menores pertenecientes a familias vinculadas a la tradición de mariachi.

3.1 El significado en el *Lebenswelt* y su carácter intersubjetivo

Para Alfred Schutz, el sujeto como ser social comparte una realidad con los demás, un entorno denominado por la fenomenología como *Lebenswelt* o *mundo de la vida*, en el que lleva a cabo sus propios actos permeados de un sentido o significado. Esos significados en el *Lebenswelt* forman parte de los diferentes acuerdos, convenciones entre las personas sobre lo que son diversos aspectos de la vida social. Carbajal (2019) expone un relato del escritor austriaco Rolf Breuer sobre Rebekka, una niña para quien –antes de cumplir cuatro años– el piano siempre fue un mueble más en su casa, puesto que nadie lo tocaba, ya que únicamente servía para colocarle objetos encima como el periódico, candelabros o lámparas.

Este ejemplo sugiere que, en un determinado contexto familiar, un instrumento podría tener un cierto significado, mientras que en otro lugar –como en el caso de una familia de músicos– este objeto tendría otro definido por lo que se realiza con él en ese entorno. Aunque exista una discrepancia sobre las nociones en ambos contextos, también existirán algunas similitudes compartidas en cuanto al sentido que tiene ese instrumento; una de estas semejanzas puede ser que en ambos escenarios, el instrumento sea nombrado de la misma manera o sea asociado a un ámbito de acción, como el hacer música, aunque cotidianamente las prácticas sean diferentes; esto quiere decir que en el ámbito familiar de Rebekka el piano quizás no tenga el mismo sentido a nivel práctico, en comparación con el caso de una familia de músicos donde algunos de los hijos cotidianamente observen a los padres tocar el instrumento.

El *Lebenswelt* es el mundo al cual el sujeto llega a su nacimiento, por lo cual la teoría fenomenológica lo considera como un mundo pre-dado o predeterminado. Este *mundo de la vida* está frente a los ojos del sujeto de manera constante y consiste en la realidad eminente que es vivida de manera rutinaria y presupuesta. Alfred Schutz sostiene esta perspectiva sobre el *Lebenswelt* de acuerdo con las siguientes premisas:

[...] presumo que los objetos del mundo exterior son, en lo fundamental, los mismos para mis semejantes que para mí [...] se presupone sin discusión lo siguiente: a) la existencia corpórea de otros hombres: b) que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía, c) que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido; d) que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes; e) que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos anteriores); f) que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta como el «mundo natural»; g) que, por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es solo en pequeña medida creada exclusivamente por mí (Schutz y Luckmann, 2003, p. 26-27).

Los significados insertos en diversos elementos del *Lebenswelt* como conocimientos, normas, prácticas, costumbres y valores del contexto social, son un ejemplo de su predeterminación; el operar en el *mundo de la vida* necesariamente implica vivenciar la realidad social de manera constante. El sujeto, desde su nacimiento hasta su muerte tendrá experiencias que permitirán que logre una aprehensión y dominio de significados a través de la “*experiencia subjetiva*” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 293), es decir, mediante la vivencia de situaciones que requerirán ser captadas y descifradas por su propia conciencia, de manera única e irrepetible, sin que esto suponga una desconexión con el *mundo de la vida*. Esta idea de la interrelación entre las experiencias del sujeto con una totalidad de naturaleza social, plantean que el *Lebenswelt* es un “mundo intersubjetivo” (Schutz, 1967, p. 171).

La *intersubjetividad* es una postura que en la fenomenología de Alfred Schutz adquiere una faceta distinta a la objetividad y subjetividad (Grathoff, 1978; López, 2014); en contraparte, asume que estos dos polos son parte de un todo indisoluble, por lo tanto, la conciencia del sujeto y su contexto están siempre conectados; así, el *mundo de la vida* y los significados son considerados de índole *intersubjetivo* al estar constituidos por el consenso social. De esta forma se erigen significados o sentidos sobre las cosas en el mundo social; así el *yo* consciente se relaciona con el *yo* de los demás, estableciéndose acuerdos de sentido sobre los elementos en la realidad pre-dada.

3.2 Proceso de significación: *actitud natural*, *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*

El *Lebenswelt*, además de encontrarse permeado por significados de carácter intersubjetivo, es experimentado por el sujeto en *actitud natural*. Esta consiste en la postura en donde el sujeto en el flujo de la vida o transcurrir del tiempo, da por sentado el mundo inmediato, sin hacer un mayor juicio crítico sobre este; es decir, no asume una posición crítica o reflexiva sobre lo que se le presenta en la experiencia, puesto que consiste en un terreno no problemático de la operación de la conciencia.

La operación de la conciencia en *actitud natural* primeramente se instaura en lo que la fenomenología denomina como “esfera pre-predicativa” (Husserl, 1980, p. 68), que se refiere a la captación de un determinado elemento en el *mundo de la vida*, en el que, de forma pasiva, el sujeto aprehende lo dado a la experiencia sin que haya un proceso de comprensión. Posteriormente se introduce a una “esfera predicativa” (Husserl, 1980, p. 243), donde el sujeto establece un sentido sobre lo captado, gracias a sus sedimentos de experiencias anteriores; por ende, se transita desde un campo pasivo (*pre-predicativa*), hacia uno activo (*predicatividad*) de comprensión.

En su obra *Música, pensamiento y educación*, Keith Swanwick (1991) describe el caso de Daniel, un niño a punto de cumplir 3 años que interactúa con instrumentos musicales. Este ejemplo puede servir como referencia sobre lo que podría ser interpretado como la forma de operación del niño en una *actitud natural* y ambas esferas mencionadas:

A Daniel le falta un mes para cumplir los 3 años. “¿Puedo ir a tu casa y estar contigo? – pregunta–. Tú tienes cosas bonitas: un pitano [piano] y una tarra [guitarra]”. Visitante asiduo, Daniel se entretiene en mi casa con los juguetes y hace una delicada improvisación al piano. Después pregunta por la guitarra, que ha desaparecido. Se sienta sobre un taburete e intenta cogerla en una posición más o menos ortodoxa, aunque resulta gigantesca para él. La había utilizado antes, y había visto tocarla en casa y en televisión, y sabe lo que es manejar una guitarra. Rasguea con el pulgar todas las cuerdas y de vez en cuando aplica el oído sobre el instrumento, sobre el agujero armónico o sonoro, para escuchar las últimas resonancias. Mueve también el pulgar a diferentes ritmos, unas veces suavemente y otras rasgueando con fuerza las cuerdas y alzando al aire el brazo derecho, un gesto dramático que seguramente ha visto hacer a los guitarristas. Le enseño a puntear cada nota, pero él insiste en el rasgueo. La siguiente vez que toca la guitarra quiere aplicarse más al punteo y me dice que escuche los diferentes sonidos. A veces acompaña trozos de canciones que

conoce, pero esto cede siempre el paso al gusto de escuchar distintos sonidos [...] (Swanwick, 1991, p. 59).

La casa de Swanwick parece ser para Daniel un entorno ya conocido, donde presupone que hay instrumentos musicales y sobre los cuales parece tener algunas nociones sobre su uso. Estos datos son indicios de la operación del niño en una *actitud natural*. La *esfera pre-predicativa* puede ser identificada en el hecho de que Daniel, una vez en ese escenario que ya le es conocido, capta a los objetos que se encuentran en el lugar e interactúa con ellos. Esta captación implica, más que una mera percepción sensitiva, es una forma de interpretación pasiva sobre el objeto, es decir, de forma inconsciente el sujeto domina esa situación recurriendo a aquellos elementos de sus experiencias previas que son relevantes o pertinentes para afrontar el presente vivido.

En cuanto a la *esfera predicativa*, es posible apreciar que el niño parece seguir los punteos que le han intentado enseñar en ese momento; esto sugiere que ciertamente ha entendido la forma de realizar el punteo. La información recibida durante la experiencia inmediata es interpretada por el sujeto, generando ciertos acoplamientos entre los sedimentos de experiencias anteriores y los nuevos datos que le brinda la situación actual.

Desgraciadamente, el relato de Swanwick es breve y escaso como para describir detalladamente estas esferas de operación y la *actitud natural* del niño, pero al menos esta situación revela en general, que para el niño los instrumentos musicales que manipula tienen un significado, ya que no son captados como objetos físicos carentes de sentido, sino que se relacionan con conocimientos y fines prácticos asociados al contexto social. El caso de Daniel permite argumentar que el sujeto en *actitud natural*, desde su infancia ya conoce significados sobre diferentes aspectos del *mundo de la vida*, aunque estos no sean reflexionados. No requiere de esclarecimientos sobre lo que ya sabe y realiza de forma habitual o rutinaria, hasta que algo sea tan novedoso que requiera ser explicitado y posibilite la comprensión de nuevos significados y la reestructuración de los que ya conserva.

Desde la *fenomenología de la actitud natural* los significados son comprendidos de forma paulatina por el sujeto desde su nacimiento, por medio de experiencias en su realidad eminente (*Lebenswelt*), interviniendo las estructuras de *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*. Todas ellas se encuentran interrelacionadas e involucradas en el dominio de nuevas experiencias, y por lo tanto con procesos de aprehensión, comprensión y con la reconstrucción de significados ya establecidos en la conciencia del sujeto. También se encuentran enlazadas a las nociones sobre el *signo* que Alfred Schutz desarrolló de una forma particular a partir del principio de *apresentación* de Edmund Husserl.

Estos conceptos asociados al proceso de comprensión de significados en el *Lebenswelt*, requieren un espacio propio para su descripción y son presentados en los siguientes apartados. Por lo pronto, conviene precisar que dentro de esta investigación el *significado*, se refiere al contenido de conocimiento de carácter *intersubjetivo* y, por lo tanto, predeterminado en el mundo social del sujeto. Está relacionado con diferentes ámbitos de operación del sujeto en el *Lebenswelt* y está asociado al dominio de *signos* a la *significatividad*, al *acervo de conocimiento* y a las *tipificaciones*.

La *significación* se concibió como el proceso de dominio de significados, mediante signos y estructuras de la conciencia (*significatividad*, *acervo de conocimiento* y *tipicidad*). De esta manera, se entiende que el sujeto aprehende y comprende el sentido de lo que le rodea en experiencias en el *Lebenswelt* mediante el proceso de explicitación, relacionado a su vez, con la esfera *pre-predicativa* y *predicativa*. En la siguiente figura se tratan de resumir las nociones fenomenológicas anteriormente descritas y su vinculación con las concepciones que se han establecido sobre el *significado* y *significación* dentro de la investigación.

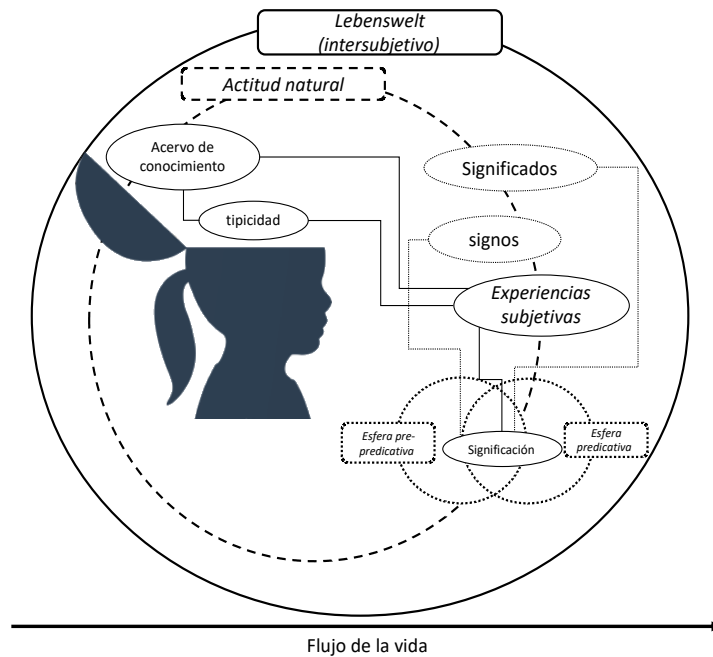


Figura 1. Nociones fenomenológicas de la investigación sobre la significación.

A partir de estas nociones, se pensó que era viable realizar una exploración de tipo fenomenológico sobre los procesos de significación en la interacción del niño de entre 3 y 5 años de edad con instrumentos a su alcance. Para esto fue necesario diseñar un procedimiento metodológico que es descrito al final de este capítulo.

3.3 Una lectura sobre el *signo* desde la fenomenología de Alfred Schutz

Schutz intentó develar "los motivos que conducen al hombre a utilizar y elaborar relaciones signantes y simbólicas con el fin de obtener conocimiento del mundo en que vive, de sus semejantes y de sí mismo" (Schutz, 2003, p. 265). En el ensayo: *Símbolo, realidad y sociedad*, elabora su propia concepción fenomenológica sobre el *signo* que se encuentra vinculada al *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*¹⁷, teniendo como base el concepto husserliano de “«apresentación» o «apercepción analógica»” (Schutz, 2003, p. 266):

Una apresentação se encuentra ya en la experiencia externa, en la medida en que la cara anterior de una cosa —la cara propiamente vista— presenta siempre y necesariamente una

¹⁷ Para ello, problematizó los trabajos de Whitehead, Morris, Ducasse, Wild, Langer, Cassier, Mead entre otros autores más, identificando cuatro situaciones dilemáticas referentes al *signo* y el *símbolo* (Schutz, 2003).

cara posterior de la cosa y le prescribe un contenido más o menos determinado (Husserl, 1996, p. 172).

La *apresentación* supone, en el pensamiento de Husserl, un fenómeno importante dentro de la conciencia del sujeto y ligado al principio de “«asociación»” (Husserl, 1996, p. 176), Schutz concibió a la *apresentación* como forma de *síntesis pasiva*, entendida dicha síntesis como un proceso que opera dentro de la conciencia del sujeto al momento que aprende lo donado a su conciencia y en él no hay un proceso de interpretación profundo, lo cual se instaura en lo que denomina *esfera pre-predicativa*. Esto quiere decir que no es necesario realizar un esfuerzo de reflexión mayor sobre el sentido captado de los objetos en experiencias en la *actitud natural*, porque siempre hay un referente previo que permite dar un significado de manera automática a lo vivenciado.

La *apresentación* plantea que en un primer momento se perciben los objetos del mundo (físicos o no) en sí mismos, es decir, estos objetos están ahí dentro de la experiencia como una referencia primaria tal como se dan a quienes los perciben, por ello son captados intuitivamente por la conciencia de forma pasiva. Al establecer una referencia secundaria a otra cosa dentro del propio campo de captación, se habla de que hay una referencia *apresente*, es decir, no dada en ese momento de la experiencia pero que se relaciona o refiere a otro elemento no inmediato –un recuerdo, un suceso, una situación o actividad–; de esta forma, es posible elaborar estimaciones sobre lo dado a la percepción de manera inmediata, por ejemplo, con ello es posible determinar con mayor o menor precisión sobre la utilidad de un objeto, sus características físicas, sus vinculaciones con ámbitos de acción práctica, su relación con otros objetos, entre otras múltiples cualidades.

Husserl concibe que la *apresentación*, además de ser una forma de síntesis pasiva, está fundada en el principio de *asociación* y este, a su vez, está compuesto por el proceso de “*parificación*” (Husserl, 1996, p.176)¹⁸, una manera con la cual el sujeto relaciona por

¹⁸ Esta palabra aparece de diferentes maneras en diversas obras de Husserl y Schutz. En la revisión de la obra de Husserl *Meditaciones cartesianas* (editada por el Fondo de Cultura Económica) aparece como *parificación*, sin embargo, en la edición de 2003 de la obra de autoría de Schutz y titulada *El problema de la realidad social escritos I* de Amorrotú editores, este concepto aparece como apareamiento. En *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, la palabra aparece como *pairing*, que puede ser traducido al español como emparejamiento.

principio de semejanza dos objetos que son percibidos. Al encontrarse dentro de un proceso sintético pasivo, la parificación implica que el sujeto elabore una referencia entre un primer elemento captado y uno no presente en la experiencia inmediata, concibe que dicho objeto secundario se encuentra en un estatus de copresencia.

En una asociación parificadora, lo característico es que, en el caso más primitivo, están dados, en la unidad de una conciencia, destacados intuitivamente, dos datos, y que, sobre la base de su aparecer como distintos —por presencia, ya en la paridad pura, o sea, con indiferencia de que estén o no atendidos—, fundan fenomenológicamente una unidad de semejanza (Husserl, 1996, p. 176).

Para Schutz este principio de *parificación* inherente a la *apresentación*, atiende esos vacíos sobre el *signo* y el *símbolo* identificados en las obras de los autores que había problematizado al respecto, sin embargo, él mismo planteará su propia teoría semiótica¹⁹ sobre el *mundo de la vida* a partir de lo que denomina *esquemas* y que corresponden a determinados órdenes de relación apresentacional. Sus propias concepciones fueron enriquecidas principalmente con elementos derivados de la teoría de Henri Bergson (1963) sobre la *relatividad de los sistemas de órdenes múltiples* y la teoría de los *subuniversos* de William James (1994). Sobre los *signos* y el *símbolo* añadirá concretamente una serie de reflexiones en cuanto a las *marcas*²⁰, *señalamientos*, las *indicaciones* y el carácter transcendental del *símbolo* en el *Lebenswelt*. Desde su postura, el sujeto accede a los *significados* que están compartidos de forma intersubjetiva, que se derivan de su capacidad para dominar *signos* y, por lo tanto, vivir por procesos de significación en el *Lebenswelt*.

Cuatro órdenes relativos a la presentación y sus esquemas

Como se ha señalado, la perspectiva *fenomenológica de la actitud natural* parte de la idea de que el *mundo de la vida* es de carácter intersubjetivo, pero también plantea que el *Lebenswelt* es vivido por el sujeto mediante *relaciones apresentacionales* que le permiten tener experiencias intersubjetivas en la “comprehensión, la manifestación y la

¹⁹ Conviene aclarar que Schutz no utiliza en su obra la palabra semiótica, sin embargo, al discutir los signos y símbolos en el *Lebenswelt* mediante el principio de *apresentación* de la teoría husserliana emprende una propuesta particular que aquí se concibe como tal.

²⁰ Temas que ya había sido teorizado Edmund Husserl como aparece en *Investigaciones lógicas I* (Husserl, 1982).

comunicación” (Schutz, 2003, p. 281); por lo tanto, estos procesos estarán sustentados por el dominio de signos en la actividad humana. Para entender la postura sobre el *signo* en la obra de Schutz y el interés de esta investigación, se consideró conveniente tomar como ejemplo la investigación realizada en Hong Kong por Lau y Grieshaber (2010). Estas autoras describieron un caso interesante en el que se expone el dominio sónico logrado por un niño de tres años llamado George, a quien su maestra le mostró una forma de relacionar los colores con tonos:

La señorita Yu [maestra] preparó un juego de seis vasos transparentes, llenos de agua coloreada que incluían rojo, amarillo, violeta, azul, naranja, verde a diferentes alturas para que los niños exploraran en el centro de música [percutiéndolos con un palo]. Los seis colores representaban seis notas de la escala musical (do, re, mi, sol, la, do). George (3 años y 6 meses), uno de los niños más activos de la clase, vio los nuevos materiales, estaba curioso y ansioso, y le preguntó a la señorita Yu si podía jugar con ellos. [...] Después de que George terminó su improvisación con los vasos de agua, la señorita Yu [...] tomó un crayón rojo, los emparejó con los vasos de agua roja y mostró cómo las marcas en el papel podían representar sonidos [...] George creó sus propias marcas para representar la música usando los tres colores. [...] Luego, usando su segundo dedo izquierdo, George señaló las marcas creadas mientras usaba su mano derecha para tocar una melodía, combinándola con el marca musical golpeó los vasos de los tres colores [...] Estaba absorto en el proceso de juego, y con entusiasmo levantó la mano cuando terminó su creación (Lau y Grieshaber; 2010, pp. 133-134).

En esta actividad, la señorita Yu no solo permitió que los niños de la sala exploraran las diferentes sonoridades que se podrían producir al golpear los vasos de agua de colores; a George, le intentó enseñar que cada marca hecha con los crayones correspondería al sonido producido por cada vaso.

Schutz considera que hay cuatro órdenes en los que se desenvuelven las *relaciones apresentationales* de la experiencia, independientemente de la naturaleza de los elementos involucrados en esta misma, es decir, si pertenecen o no al ámbito físico, incluso si en un determinado momento no se conoce con certeza cuál es el contexto en donde se enmarca una determinada referencia apresentational (Schutz, 2003). Schutz define los siguientes órdenes de esquemas involucrados en las situaciones de *apresentación* y los cuales pueden identificarse en el estudio de Lau y Grieshaber (2010):

Esquema aperceptual. Consiste en captar un solo objeto sin referencia a un segundo elemento de distinto orden, por ejemplo, en el caso de George, este esquema consiste en la mera captación (síntesis pasiva) de los vasos con agua que la maestra dispuso en el salón. Esto posibilita que el niño pueda dar a los vasos un sentido del presente vivido, puesto que es probable que ya haya tenido algún tipo de experiencia con esos objetos en otros lugares, como en su hogar o en la misma escuela. En el *esquema aperceptual* es posible captar al objeto en sí mismo, en cuanto a sus características físicas, su tamaño, su peso o el material del que está hecho, pero con referencia a algún elemento experiencial previo.

Esquema apresentacional. Consiste en un orden en el que el objeto es captado por sus características inherentes y, además, porque es parificado con un segundo objeto secundario de otro tipo. Aquí se tiene que el sujeto no sólo capta el objeto con ciertas dimensiones, un determinado peso, compuesto por materiales como plástico, madera o metal, sino como un *signo* que refiere a algo secundario, como a ciertos ámbitos de acción práctica como la *música* o al *sonido*. La señorita Yu modeló un *esquema apresentacional* a George, al mostrarle la forma de relacionar los vasos de colores con las marcas de crayones realizadas en las hojas de papel; de esta forma, el niño logró comprender que la actividad consistía en tocar el vaso en función del color de la marca hecha con crayón en la hoja.

Esquema referencial. En este esquema un determinado objeto puede ser captado totalmente de forma analógica como, por ejemplo, considerar que un violín funciona de manera similar a una viola por sus características físicas o de ejecución similares, pero con sus diferentes sonoridades; o bien, poner la forma de la guitarra como referencia al cuerpo de una mujer. Siguiendo el ejemplo de Lau y Grieshaber (2010), es posible decir que la actividad dispuesta por la señorita Yu se basó en un *esquema referencial*, porque los colores de las marcas de los crayones funcionaron de manera analógica a como funcionan algunos elementos de la notación en la disciplina musical; es decir, las partituras indican al músico la nota que tiene que ejecutar en el instrumento, mientras que en la actividad realizada por George, el color de la marca de crayón significaba que tenía que tocar el vaso correspondiente.

Esquema contextual o interpretativo. El orden en el que se presenta un determinado objeto en función de su contexto. En el caso de George, el *esquema contextual* son los colores, porque la señorita Yu estableció que en la dinámica de la actividad (contexto) el color de cada crayón será asociado a cada uno de los vasos que contenga el color con el agua que corresponda, es decir, en la situación, la marca de crayón color rojo significó percutir con el palo el vaso con el agua color rojo (do), la marca azul implica golpear el vaso con el agua azul (sol) y la marca color amarillo indicó tocar el vaso con el agua amarilla (re).

De acuerdo con el pensamiento de Schutz, estos esquemas no tienen un orden secuencial debido a que las situaciones de *apresentación* pueden oscilar dentro de uno u otro de forma recurrentemente en el *mundo de la vida* (Schutz, 2003). Como se menciona anteriormente, estos órdenes correspondientes a esquemas relacionados con la *apresentación*, fueron discutidos por Schutz tomando en cuenta las nociones relativas al orden de Henri Bergson. En este aspecto argumentó que esencialmente el término *orden* es una forma en la que a menudo los sujetos esperan que estén distribuidos ciertos objetos en un espacio determinado; es decir, puede ser entendido también desde un sentido inverso: lo que se denomina como *desorden*, es una forma no esperada de distribución de cosas dentro de una situación, ya que las expectativas de una vivencia son incompatibles con lo que una persona podría concebir como orden. Para Schutz, este aspecto tiene mucha importancia, porque los órdenes anteriormente expuestos –y asociados a diferentes tipos de esquemas de la situación apresentational– serían considerados como un “prototipo de orden” (Schutz, 2003, p. 271) relativo al sujeto y a su propia noción de *orden*.

Trasladando esto a las relaciones signantes y simbólicas, quiere decir que lo que para un sujeto quizá tenga sentido (porque capta datos que coinciden con su noción de orden), para otro quizás no, en ello posiblemente se encuentre una explicación a las diferencias de puntos de vista o concepciones sobre las cosas entre diversos sujetos de diferentes contextos. Sobre este aspecto contextual, es posible percibir que la idea de la relatividad de orden en Bergson resulta ser para Schutz un fundamento sustancial para enriquecer su noción de intersubjetividad del *Lebenswelt*, en donde el contexto social está siempre

delineado por el consenso y donde los *signos* tendrán significados particulares según el escenario social en el que el sujeto se desenvuelva.

Relaciones apresentacionales y sus transformaciones estructurales de sentido

Siguiendo la óptica fenomenológica de la *actitud natural*, la aprehensión y comprensión de significados se encuentran ligadas al manejo de *signos*, sin embargo, estos procesos no se encuentran exentos de sufrir cambios que implican maneras diferentes en que el sujeto interpreta su realidad eminente. Schutz identifica tres principios que determinan el cambio estructural de esas *relaciones apresentacionales* en los signos: “el principio de irrelevancia relativa del vehículo [...] el principio de la variabilidad del significado apresentacional [y] el principio de transferencia figurativa” (Schutz, 2003, pp. 273-274).

El principio de irrelevancia relativa del vehículo

Supone que el significado se conserva, aunque sean diversas las formas en que este sea captado para el sujeto. Por ejemplo: *Las mañanitas* para un niño mexicano seguirán teniendo el mismo sentido, aunque sean interpretadas en diversos instrumentos; también implica que existe la posibilidad de alterar alguno de los elementos que conforman el medio o vehículo de transmisión de significado. Esto puede ser ejemplificado con los idiomas de raíces latinas como el español y el italiano, lenguas en donde es posible encontrar conceptos con elementos (letras) en común, como la palabra *cinque* en italiano y *cinco* en el español. También esto implica que un determinado *signo* pueda ser transformado –pero no desaparezca– porque su función apresentacional primaria se parifica o acopla al secundario (de *A* a *B*), para poder dar sentido diferente a otro más (*X*). En este mismo proceso de significación, también se plantea la posibilidad de que un elemento significativo pierda su sentido porque se ha perdido la relación apresentacional que inicialmente había sido establecida.

El principio de la variabilidad del significado apresentacional. Este principio se asemeja a la relación apresentacional entre un elemento primario y uno secundario señalado en el

anterior *principio de irrelevancia relativa del vehículo*; sin embargo, aquí se invierte la función presentacional entre *A* y *B* para dar sentido a *X*, es decir, la *apresentación* que conserva *B* se adhiere a *A*. En esta relación el objeto o elemento *X* sigue conservando su significado.

El principio de transferencia figurativa. Es el opuesto al *principio de irrelevancia relativa del vehículo*, porque en este principio hay una relevancia o significatividad en el vehículo o medio de transmisión o captación de sentido; tanto así, que da lugar a lo que Schutz llama “niveles superiores de relaciones presentacionales” (Schutz, 2003, p. 274). Esto se refiere a que una *apresentación* no se restringe a una relación por pares, sino que cumple múltiples *relaciones presentacionales*, por lo tanto, tiene diferentes sentidos que están condicionados a sufrir transformaciones.

Estos principios son percibidos por el mismo Schutz como fundamentos de la *apresentación* difíciles de dominar, por lo que ofrecerá ejemplos prácticos en donde es posible apreciar de forma más nítida este tipo de principios presentes en el *mundo de la vida*, partiendo de tres esferas o dimensiones: *mundo a mi alcance actual*, *mundo a mi alcance potencial* y la *esfera manipulatoria* (también denominada zona manipulativa).

Mundo a mi alcance actual, mundo a mi alcance potencial y la esfera manipulatoria

El *mundo a mi alcance actual* y la *esfera manipulatoria* se vinculan estrechamente con lo que Schutz denomina como “zona de operación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 59). Éste es el entorno en el que el sujeto experimenta el *mundo de la vida* y en el que le es posible incidir de forma inmediata, recurriendo a todos aquellos sedimentos de experiencia estructurados en *tipos* en el *acervo de conocimiento*. En este espacio, se es capaz de tomar dominio de la propia realidad socialmente vivenciada a través de *signos*, porque estos pueden ser perceptibles mediante los órganos sensitivos. El instrumento musical, por ejemplo, es accesible al niño por estar vinculado a él en su “situación biográfica” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 236). En el caso de contextos familiares de mariachi, la música y los

instrumentos forman parte de ese *mundo de alcance actual* y de la *esfera manipulativa*; puede experimentarlos a través del sentido del tacto, el gusto, el olfato, la vista y el oído.

Al mismo tiempo, los objetos ofrecerán una serie de resistencias que el sujeto deberá de afrontar y dominar para generar su propia comprensión del *mundo de la vida*; es decir, se generará un tipo de comprensión que está asociada a los significados que prevalecen intersubjetivamente en el entorno social. En este punto, esas posibilidades de dominio y vencimiento de resistencias formarán parte del *mundo al alcance potencial*, superables gracias a los proyectos pragmáticos realizables en la denominada *esfera manipulativa*²¹, entendida como la:

[...] región abierta a mi interferencia inmediata y donde puedo modificar, ya sea directamente, mediante movimientos de mi cuerpo, ya sea con la ayuda de extensiones artificiales de mi cuerpo, es decir, mediante herramientas e instrumentos, en el sentido más amplio de los términos (Schutz, 2003, p. 276).

Se puede deducir que el *mundo del alcance actual* es el ámbito inmediato de operación dentro del *mundo de la vida*. El *mundo del alcance potencial* consiste en trascender la inmediatez que plantea el *mundo al alcance actual* y que será posible trascender gracias a las posibilidades que tiene el sujeto para el emprendimiento de actos o proyectos en la denominada *zona manipulativa*. Todos estos ámbitos se enlazan con elementos signantes concretos, considerados por Schutz como *marcas*, *señalamientos* e *indicaciones* dentro de las situaciones pragmáticas.

Marcas, señalamientos e indicaciones

En la postura fenomenológica de la *actitud natural* las *marcas*, *señalamientos* e *indicaciones* suponen *relaciones apresentationales* que permiten al sujeto –de manera sónica– operar en la vida cotidiana. Estos pueden ser asumidos como vestigios de experiencias previas del sujeto que se añaden a la situación presente y que son utilizados de forma posterior. Estos elementos permiten que el sujeto disponga de la opción de recuperar datos relevantes de esas experiencias pasadas para operar en su presente. Al ser

²¹ Esta idea es recuperada por Schutz a partir de lo que George H. Mead (1932) concibe originalmente como *área manipulativa*.

recordatorios útiles dentro del ámbito práctico de acción del sujeto, estos están sustentados en el principio de la *apresentación* porque evocan a un hecho, suceso, objeto u evento pasado, es decir, algo no presente.

Algunos ejemplos concretos de *marcas* y *señalamientos* pueden ser los separadores de un libro para recordar cuál fue la última página que fue leída, el subrayar la oración dentro de un párrafo, el colocar una pila de piedras en un terreno para delimitar una zona de otra. Aunque Schutz no ofrece distinciones plenamente concretas entre estos elementos de la situación apresentacional, es posible efectuar una interpretación más precisa sobre éstos siguiendo su perspectiva sobre el *mundo de la vida*.

Marca. Esta es realizada por el sujeto mediante proyectos prácticos en el *Lebenswelt* y tendiente a ser de tipo físico; así permite establecer una parificación con un elemento apresente.

Señalamiento. El señalamiento parece tener mayor relación con el significado del *signo* establecido mediante una marca. La marca y la señal estarían a menudo vinculadas, concretamente en contextos pertenecientes a la educación musical y los niños, estos elementos podrían ejemplificarse con las calcomanías o figuras que algunos maestros de música colocan en el diapasón de instrumentos de cuerda como el violín o la guitarra para que los niños recuerden donde pulsar con su dedo.

Indicación. Schutz considera que esta se refiere a un vínculo entre dos determinados elementos. Siguiendo el ejemplo anterior de las calcomanías, se pueden identificar dos componentes pragmáticos que indican algo: a) un acto realizado (el maestro que colocó las figuras adhesivas previamente), y b) haber colocado un determinado elemento (una calcomanía) en un preciso lugar del instrumento (en determinado traste en el diapasón), para que el niño identifique dónde deberá realizar la pulsación. Pero no se restringe únicamente a la acción del sujeto con el propósito de establecer una relación apresentacional, sino que también se encuentra en la mayoría de los “«signos naturales»” (Schutz, 2003, p. 279), al estar presente en fenómenos de la naturaleza que han sido

interpretados por el hombre como *indicación* de fuego cuando percibimos humo, o truenos en el cielo como posibilidad de lluvia.

Estas conceptualizaciones permiten caracterizar de manera general a los signos en términos de su aprehensión y dominio dentro de la esfera mundana, donde ocurren eventos y sucesos de orden pragmático que son captados a través de síntesis pasivas y se experimentan en *actitud natural*. Tomando en consideración estos elementos sýnicos del *Lebenswelt*, Schutz concibe una forma sofisticada de dominio y uso de *signos* en el ser humano, caracterizada por tener trascendencia en diferentes esferas de realidad: la simbolización.

3.4 El símbolo como posibilidad de trascendencia de la realidad eminente del mundo de la vida

La *parificación* dentro de la relación presentacional puede desencadenar procesos de simbolización de una forma peculiar en el ser humano. El dominio de signos (y la significación) propicia otros tipos de *relaciones presentacionales* más complejas o de nivel superior, las cuales trascienden la “zona de operación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 59) en el *mundo de la vida*. Pero ¿Cómo se logra ese grado superior de *relaciones presentacionales*?

De acuerdo con Schutz esto es posible de explicar partiendo de la concepción de *subuniversos* de William James²², la cual plantea que la realidad eminente está compuesta por diferentes entornos de sentido. Estos pueden ser el mundo perceptible con los órganos sensitivos, el mundo de las cosas físicas, el mundo de la ciencia, el mundo de los sueños, el mundo de la fantasía, el mundo de la religión o el de la mitología.

Schutz establece una distinción entre su concepción de realidad eminente y la de James. Para el austriaco la realidad eminente es la misma vida social cotidiana que el sujeto tiene frente a sus ojos; en cambio, para el autor estadounidense esa realidad es la totalidad de los

²² Tema tratado por William James principalmente en la obra *Principios de psicología* (1994).

subuniversos sensitivos, aunque conviene aclarar que Schutz no deshecha por completo la tesis de James, ya que la toma de apoyo para discutir el papel del *símbolo* en el *Lebenswelt*.

La noción de subuniverso tendrá un especial valor teórico para Schutz porque el *símbolo* permitirá vinculaciones –y por lo tanto transcendencia– entre esos *subuniversos* propuestos por William James. Estos *subuniversos* tienen sus propios límites de sentido y suponen múltiples realidades vinculadas al ámbito práctico; lo que en el mundo de las cosas físicas puede ser concebido como una roca, en el mundo de la religión o la mitología se le puede atribuir poderes curativos o –siguiendo el fundamento presentacional fenomenológico– se puede asumir a ese objeto como una deidad mitológica. El *símbolo* desde la *fenomenología de la actitud natural* está basado en dos premisas en las que se presupone su papel presentacional: a) Permite trascender la esfera cotidiana del *Lebenswelt* y b) Permite enlazar a distintos ámbitos finitos de sentido. Esto puede ser ejemplificado con una de las apreciaciones mencionadas en la obra de Schutz (2003):

[...] los nombres o las expresiones lingüísticas son considerados como símbolos, pero también se dice del león que es un símbolo del coraje, del círculo que es un símbolo de la eternidad, de la luz que es un símbolo del cristiano de salvación, de la bandera que es un símbolo de nación (Schutz, 2003, p. 260).

En los ejemplos propuestos de la anterior cita, se pueden explicar estas transcendencias entre ámbitos finitos de sentido, entendiendo por transcendencia a esas conexiones o vínculos que se establecen entre esas esferas. En el caso del león, se puede saber que es un mamífero de la sabana africana, posiblemente se da por sentado que pertenece al mundo animal; sin embargo, sus características físicas que lo definen como depredador han favorecido a que en diferentes culturas a lo largo de los siglos se le haya considerado como un *símbolo* de poder, fortaleza o valentía, ubicable en un ámbito de sentido del mundo humano. En el caso de la tradición del mariachi, que ha sido habitualmente considerada como “símbolo musical de México” (Jáuregui, 2012, p. 220), es posible identificar innumerables elementos simbólicos. Algunos de los más relevantes pueden encontrarse en la indumentaria del charro, objetos como las botas, el sombrero, y demás adornos (dentro del mundo lo físico); pueden simbolizar en conjunto toda una serie de valores y costumbres pertenecientes a una identidad regional como lo ha señalado Chamorro (2001).

Esto quiere decir que las experiencias apresentationales (mediante *signos*) para el sujeto son trascendentales a la cotidianidad del *Lebenswelt* y permiten acoplarse con diferentes esferas de realidad más allá de la vida social eminente, es decir, con diferentes ámbitos finitos de sentido que no se circunscriben exclusivamente a una esfera pragmática. El componente pragmático del *Lebenswelt* y los ámbitos finitos de sentido se enlazan mediante el carácter apresentational del *símbolo*; por ejemplo, la noción de Estado, nación o derecho tienen diferentes *símbolos* definidos por características particulares del contexto social. La comprensión o manifestación de símbolos en la vida social se relaciona con procesos complejos de conciencia que trascienden el actuar del sujeto en el *mundo de la vida* y junto con la *apresentación* se instauran dentro de la intersubjetividad.

Signo y símbolo desde la postura fenomenológica: implicaciones para la investigación

Para esta investigación resultó pertinente establecer una delimitación de lo que se concibió como *signo* y *símbolo*. La *fenomenología de la actitud natural* de Schutz implicó asumir el principio de *apresentación* como elemento fundamental del *signo*, así como sus relaciones con los aspectos pragmáticos del *mundo de la vida*; sin embargo, esta concepción reconoce implícitamente los diferentes tratamientos del término *apresentación* propuestos por Husserl y Schutz, aspecto previamente destacado por Dreher (2012). En Husserl este concepto refiere a un elemento fundamental de la conciencia y está relacionado con el establecimiento de un mundo intersubjetivo; en cambio, en Schutz este término es implementado para describir una parte de la conciencia del sujeto pero con mayor orientación a describir su operación dentro del *Lebenswelt*.

El autor moravo centra sus reflexiones mayormente dentro de una fenomenología de carácter trascendental con menores preocupaciones sobre los proyectos mundanos del sujeto. En cambio, Schutz trata de trasladar el concepto de *apresentación* de Husserl hacia la esfera pragmática, en donde tiene lugar la vida en sociedad, pero sin hacerlo de forma abrupta, sino que, como se señala anteriormente, lo realiza recuperando las nociones de Henri Bergson y William James, perspectivas que permiten dar un fundamento a sus señalamientos sobre el carácter pragmático del mundo social.

Comprender la noción de *signo* en Schutz no parece ser una tarea sencilla, de manera semejante a como Gros (2017) sostiene la dificultad que implica comprender de primera mano la concepción fenomenológica de *apresentación*; sin embargo, con los apartados anteriormente presentados es posible tomar en cuenta definiciones más o menos claras de lo que en esta investigación se concibió como *signo* y *símbolo* ²³.

El *signo* es el elemento para el dominio de la realidad eminente que plantea que el *mundo de la vida* supone *relaciones apresentacionales* entre objetos de diversos órdenes. Por ejemplo, un gesto realizado con la mano en la boca (de orden físico) para solicitar a una persona el guardar silencio (que encajaría a un orden de ideas como abstención, restricción, medida, entre otras), está vinculado a las *marcas, señales e indicaciones* las cuales pueden ser manifestadas y aprehendidas por el sujeto. Aunque el ejemplo anterior parezca reducir la complejidad de la relación apresentacional, conviene subrayar que esto no es así, sino todo lo contrario, el tema de los signos sustentado en la *apresentación* y sus implicaciones pragmáticas se torna más complejo a través de las reflexiones de Alfred Schutz.

El *símbolo* está fundado en la noción de *signo* y todas sus *relaciones apresentacionales*, sin embargo, pertenece a un proceso que trasciende el ámbito de la realidad eminente del *Lebenswelt* y establece conexiones con otros ámbitos de sentido. De esta manera, la facultad simbólica del ser humano le permite dominar signos sin restringirse a una situación práctica de la vida diaria, sino que también se articula con otras esferas de realidad –con el mundo de la fantasía o la religión– en los que están presentes significados socialmente establecidos. Mediante la simbolización, el ser humano es capaz de percibir a un objeto más allá de sus posibilidades a nivel práctico y otorgarles atributos que corresponden a otras esferas de realidad. Estas conceptualizaciones fundamentadas en la *fenomenología de la actitud natural* están ligadas a las siguientes nociones:

²³ Se reconoce que el papel del *símbolo* y el *signo* ha sido ampliamente discutido por Charles Sanders Peirce (1974), estableciendo sólidos planteamientos que permiten establecer distinciones precisas entre ambos elementos, sin embargo, esta investigación se limita a realizar un tratamiento sobre estos conceptos desde la fenomenología de Alfred Schutz, un proyecto teórico que al igual que Peirce concibe un análisis de la dimensión pragmática de la realidad.

- El *signo* es un elemento bajo el cual se desencadenan procesos de significación (asumido por Schutz como interpretación) de los objetos y los hechos de su realidad eminente; a través de esto tiene posibilidad de acceso a los significados intersubjetivos que están ahí antes de su nacimiento.
- Las relaciones corporales con otros y sus derivaciones (movimientos, gestos, posturas o señas), son interpretadas mediante signos por el sujeto en el *Lebenswelt*.
- El sujeto en *actitud natural* asume que lo que domina a través de signos en su interacción social es válido para la comprensión del otro y para sus propias operaciones en el *mundo de la vida*.
- Si bien la relación apreatacional fenomenológica es propuesta por Husserl en términos de una teoría trascendental, esta no se restringe a ser una discusión teórica, también sirve como base para describir la operación del sujeto en el *mundo de la vida* mediante signos. Conlleva a reconocer su presencia dentro de los problemas prácticos de la vida en sociedad a través de teorías que discuten aspectos concretos de la realidad, como lo hicieron las contribuciones de Henri Bergson y William James.

Aunque esta investigación se centró en elaborar una discusión teórica, estas nociones de *signo* de la fenomenología de Schutz evidenciaron la viabilidad de hacer una exploración a nivel empírico sobre la interacción con instrumentos musicales en niños vinculados a familias de mariachi. En el siguiente capítulo se expone dicha exploración, por lo que en el resto de este apartado se describen los presupuestos fenomenológicos en los que esta investigación se sustenta.

3.5 El *Lebenswelt*: su vivencia a través del *acervo de conocimiento*, *significatividad* y *tipicidad*

Schutz intentó brindar algunos fundamentos para describir cómo el sujeto conoce su entorno por medio de la experiencia a través de las estructuras de *acervo de conocimiento*,

significatividad y tipicidad. Estas se enlazan a las nociones del *signo* anteriormente señaladas y se encuentran constantemente interrelacionadas entre sí. Estos conceptos son concebidos en la *fenomenología de la actitud natural*, para explicar la comprensión del sujeto sobre su realidad social pre-dada.

3.5.1 *Acervo de conocimiento*

El *acervo de conocimiento* se vincula a experiencias subjetivas del sujeto, es decir, experiencias que son aprehendidas por él mismo de manera única. A través de ellas se desencadenan sedimentos de vivencias que forman parte de esta estructura de la conciencia. Schutz sostiene que: “El acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del sujeto que vive la experiencia. Se erige sobre sedimentaciones de anteriores experiencias realmente presentes, vinculadas a situaciones” (Schutz y Luckmann, 2003, p.109).

Aunque este concepto parece sugerir un carácter acumulativo de las experiencias, es necesario subrayar que se refiere a un asunto de mayor complejidad que un simple proceso de almacenamiento. El *acervo de conocimiento* se refiere a una estructura de la conciencia del ser humano, que permite dominar sedimentaciones de experiencias conforme el sujeto enfrenta diferentes situaciones de la vida. Las sedimentaciones nuevas, se van integrando a otras previas, y así van transformándose de acuerdo con la situación vivida en un lugar y momento determinado.

En su investigación sobre la interacción de niños con objetos sonoros, Dansereau (2015) muestra un episodio interesante con el que se puede ejemplificar el *acervo de conocimiento* de una niña, quien utiliza cascabeles mientras canta: “Jenny tiene todos los cascabeles en su brazo, se levanta y comienza a cantar y agita su brazo para acompañarla a cantar [a otra niña]. Ella canta, "Jingle bells, jingle bells, jingle all the way"” (Dansereau, 2015, p. 40).

La canción *Jingle bells* a menudo es asociada a la temporada navideña, refiere a un cierto consenso social que prevalece sobre dicha canción vinculada a una festividad

mundialmente reconocida. Por lo tanto, es posible percibir que, en el *acervo de conocimiento* de Jenny, hay una vinculación entre el cascabel y una canción que a nivel social está considerada como música de Navidad. De esta manera, se observa que los objetos culturales —en este caso los cascabeles— conservan una relación con el carácter intersubjetivo del *Lebenswelt*. Esta relación entre el objeto y el sentido que tiene la pieza de *Jingle bells*, se deriva de experiencias pasadas de la niña que se han sedimentado en el *acervo de conocimiento*, permitiendo que conserve la noción de que el cascabel es una canción relacionada con una determinada festividad.

En todo instante, en el vivir diario, el *acervo de conocimiento* emerge como un elemento constituyente de las acciones y del yo consciente dentro del *mundo de la vida*. Se recurre a este en la vida, porque es una estructura fundada en experiencias pretéritas. De esta forma, se generan posibilidades de afrontamiento de una situación, ya que, mediante los sedimentos dentro del *acervo de conocimiento*, es posible establecer predicciones futuras o estimaciones acerca de las vivencias.

El *acervo de conocimiento* está permeado por elementos presentes y determinantes del *mundo de la vida*, es decir, las situaciones que están condicionadas por factores espaciales, temporales y sociales. Schutz parte de la idea de *situación* tomando en cuenta que: “Ante todo, mi cuerpo y su funcionamiento rutinario es un elemento fundamental de toda situación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 112).

En la situación, es posible apreciar aspectos referentes al fluir del tiempo: un carácter que antecede, un presente sobre lo inmediato (el carácter actual de lo que estoy experimentando), y las implicaciones a futuro de lo que ocurrirá en la situación. Esto significa tomar en consideración, que la conciencia está permeada por experiencias previas (sedimentos de vivencias) a la vivencia actual, y a la vez, posibilita advertir las derivaciones ulteriores de ésta.

La génesis del *acervo de conocimiento* se ubica desde la misma llegada del sujeto al mundo y la experimentación del mismo. Para Schutz, la experiencia no se circunscribe únicamente a aspectos inmediatos o a situaciones fácticas dentro de un determinado escenario social

vivenciado; esto es, el sujeto es capaz de experimentar y vivenciar experiencias no vivenciadas en primera persona, sino también por los demás, a través del establecimiento de diferentes tipos de relaciones. Estas atañen a diferentes grados de anonimidad como la relación *tú*, *nosotros*, *él* o *ellos*. Todas estas relaciones suponen diferentes niveles de inmediatez para el sujeto.

El *nosotros* supone una vivencia propia personal, un cara a cara con una o más personas, mientras que la relación *él* y *ellos*, suponen la vivencia de experiencias de la presencia u operación de terceras personas, aquellas que no están presentes en la *zona de operación* del sujeto. Esto significa que la persona es capaz de experimentar vivencias relacionadas con la disciplina musical que no le ocurrieron a ella, sino a sus antepasados, al existir una relación con la otredad en diferentes grados de anonimato. Esto está vinculado a explicaciones de cómo se constituyen conocimientos intersubjetivamente compartidos y que permanecen a través de diferentes generaciones, como comúnmente se ha percibido que ocurre en la tradición de mariachi.

El *acervo de conocimiento* no es asumido como una especie de contenidos de la conciencia del sujeto, que salen a la luz en la vivencia del *Lebenswelt*, sino que consisten en una estructura compuesta por sedimentos de experiencias, y como se señala adelante, por *tipificaciones* o *tipos* enlazados por un complejo entramado de elementos de carácter social (como los significados, los conocimientos o las habilidades), los cuales se encuentran en constante cambio y continuamente son recuperados por el sujeto para enfrentar experiencias. La intervención del *acervo de conocimiento* ocurre tanto en la *esfera pre-predicativa* como en la *predicativa*, en situaciones como el practicar un instrumento musical, conducir, leer un libro, escribir, realizar una operación matemática, entre otras actividades.

La noción de *acervo de conocimiento* es un elemento teórico importante que sirvió en esta investigación para el análisis de las situaciones de interacción con instrumentos que ocurren en el entorno familiar del niño; de esta manera fue posible percibir que el niño no es un sujeto sin vivencias previas, él ya conserva vivencias relacionadas con el primer tipo

de relación social que experimenta, por ejemplo, la relación *nosotros* que se desarrolla desde el comienzo de la vida en familia.

3.5.2 Tipicidad

La *tipicidad* alude a los *tipos* que se constituyen a través de las experiencias desarrolladas en el *Lebenswelt*. Este es otro de los conceptos planteados por Edmund Husserl (1980), pero que en Schutz tiene un tratamiento diferente, con el fin de comprender cómo el sujeto opera en su mundo social, en el mundo de los hechos.

En el caso de Schutz, la *tipicidad* es pensada como un aspecto inherente al *acervo de conocimiento*, y simultáneamente como una estructura derivada y activa del proceso de *significatividad* (expuesto en el siguiente apartado), que permite enfrentar situaciones problemáticas mediante procesos de explicitación (Schutz y Luckmann, 2003). Los *tipos* no constituyen aspectos de naturaleza lingüística, sino al contrario, al derivarse y estar presentes en la experiencia ocurrida en el mundo social del sujeto, se forman antes que desarrolle el lenguaje²⁴.

Las situaciones que el individuo enfrenta en el *mundo de la vida* como experiencias problemáticas, desencadenan un proceso de explicitación que posteriormente da lugar a un *tipo*. El *tipo* puede ser interpretado dentro de la fenomenología de Schutz como un elemento que opera en la conciencia del sujeto en el *mundo de la vida*, el cual alude homogéneamente a un complejo entramado del *acervo de conocimiento*.

Esto permite tener en cuenta que, de facto, en la esfera *pre-predicativa* (antes de surgir lo problemático y la explicitación), el sujeto tiene ya una determinación de lo que son diferentes aspectos que se le presentan en su vivencia. Significa que conserva una noción en la conciencia, que no requiere ser explicitada. Por ejemplo, de antemano se concibe que

²⁴ Al respecto conviene precisar que el lenguaje puede suponer un “sistema de esquemas tipificadores de la experiencia (Schutz y Luckmann, 2003, p. 228).

un instrumento musical genera sonido, está compuesto por cierto material (metal, madera, etc.) sin que esto requiera ser aclarado en la conciencia. En la conciencia del sujeto, el objeto en cuestión es captado como un *tipo*, que conserva una serie de determinaciones vinculadas al *acervo de conocimiento*, sobre lo que este es, sus características y sus posibilidades de acción. Berger y Cooper (2003) proporcionan la descripción de un niño donde es posible apreciar esta noción de *tipicidad*:

Cameron se mueve hacia una caja llena de tambores de mano. Cameron saca todos los tambores y los coloca a su alrededor como un set de batería. También incluye dos platillos. Luego va y encuentra dos mazos. Alterna tocando de tambor en tambor y, a menudo, termina sus fases con un platillo. Después de tocar unos minutos, reorganiza los tambores y coloca los de tono más alto a su lado y los tambores de tono más bajo en el exterior. Él está atento a su ejecución y permanece ininterrumpido (Berger y Cooper, 2003, p. 160).

Cameron parece conservar dentro de su *acervo de conocimiento* un esquema de *tipificación* sobre los tambores, ya que los distribuye a su alrededor como si se tratara de una batería (*tipo*). La acción de Cameron ciertamente indica que, en su *acervo de conocimiento*, el tambor es asumido como un objeto que se manipula de manera semejante a como habitualmente los tambores son utilizados en algunos conjuntos musicales, lo cual, probablemente haya experimentado anteriormente. También es posible apreciar ciertos rasgos de un proceso de explicitación relacionados con la *significatividad*, ya que después de un lapso, el niño reorganiza el orden inicial de los tambores, lo que parece sugerir que Cameron tiene la intención de experimentar otras formas de tocar los tambores, probablemente por lo atractivo que han sido esos objetos para él.

En Schutz, los *tipos* son el ordenamiento de los sedimentos de experiencia en el *acervo de conocimiento*. Permiten al sujeto dominar su realidad social antes de los procesos de explicitación, suponen un referente experiencial del sujeto. La *tipificación* corresponde a una estructura de carácter pre-cognoscente, que permite dominar el *mundo de la vida*, por lo tanto, es implícita su relación con el *acervo de conocimiento* y con las diferentes maneras en que se desarrolla la “*significatividad*” (Schutz, 1962, p. 8).

El sujeto en su experiencia *pre-predicativa*, es capaz de discriminar ciertos *tipos* de entre otros más (Schutz, 1962), a partir de las posibilidades que tiene para emprender procesos de explicitación. Esta idea del *tipo*, como un elemento constitutivo de sedimentos de experiencias y que favorece al dominio de la realidad social del sujeto, plantea principalmente que el individuo nunca se enfrenta a la realidad eminente sin un antecedente previo en la conciencia, la *tipicidad* refiere un mecanismo complejo mediante el que se aprehende y domina el *mundo de la vida*.

3.5.3 Significatividad

El problema de dominio de la realidad socialmente vivenciada en el sujeto no puede ser descrito y comprendido –en términos de la *fenomenología de la actitud natural*–, sin el concepto de *significatividad*²⁵. Para explicar en qué consiste dicho término y sus implicaciones, es necesario precisar la idea de que la significatividad está ligada al fluir de una situación, es decir, la vivencia de *experiencias subjetivas*; a partir de éstas mismas, se generan sedimentaciones de experiencia que conforman el *acervo de conocimiento* del sujeto.

La significatividad es un elemento que en esencia sostiene que el sujeto no puede comprender o dominar dentro de su entorno social aquello que no le es significativo o pertinente. Es decir, no puede aprehender un determinado elemento de la realidad si este no es captado como un aspecto relevante dentro de la experiencia (Schutz, 2003). Esto supone que el sujeto, en el *mundo de la vida*, comúnmente se enfrenta a situaciones problemáticas, es decir, a vivencias nuevas que necesita explicitar mediante lo significativo de la experiencia o de los hechos dados a la conciencia²⁶. El carácter de significatividad

²⁵ Es preciso tener en cuenta que en la obra de Schutz en el idioma alemán la significatividad aparece como “*Relevanz*” (Schutz, 2003, p. 335) y en el inglés como “*Relevance*” (Schutz, 1962, p. 5), esto puede suponer un asunto problemático al momento de leer en diferentes idiomas el mismo concepto, ya que al traducirlo fielmente al español el concepto puede significar *pertinencia*.

²⁶ Esta es una influencia de Weber en Schutz acerca de las discusiones sobre la significatividad experiencial (Gros, 2017a; Schutz, 1989).

del *Lebenswelt* es “por el cual se guía en la vida cotidiana el hombre en actitud natural” (Schutz, 2003, p. 214).

Mediante la significatividad, es posible acceder a una comprensión y dominio de elementos sociales y culturales en los proyectos pragmáticos ejecutados en el *mundo de la vida*; así es como se logra desencadenar “procesos de explicitación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 200). Esto permite asumir diferentes facetas del *Lebenswelt* en situaciones problemáticas, es decir, en experiencias en las que el sujeto percibe incongruencias o incompatibilidades entre lo que ya conoce y lo novedoso generado en la experiencia inmediata.

Para esclarecer la significatividad y su relación con el interés de esta investigación, es conveniente traer nuevamente a discusión el escrito de Rolf Breuer sobre el caso de Rebekka, quien, al finalizar el festejo de su cuarto cumpleaños, se percató de que aquel voluminoso objeto en casa llamado piano, servía para más cosas que simplemente colocarle encima periódicos o candelabros:

Rebekka recogió los regalos y, de repente, se dio cuenta de que había una tapa. La levantó y ésta golpeó la madera de atrás. La mamá la regañó. Dijo que se podría haber machucado terriblemente los dedos y volvió a cerrar la tapa. Pero, naturalmente, Rebekka ya había visto todo: una misteriosa hilera de teclas blancas y negras en un orden irregular, y también regular; era tan significativo, sin saber por qué, hermoso y tranquilo, tan distinguido en negro y blanco [...] —Mamá, ¿qué hace el piano? [...] —¿Qué es lo blanco y lo negro? [...] —¿Qué hacen las teclas? [...] Rebekka se atreve a experimentar con el piano pensando que podría ser un radio; pero la mamá la arremete nuevamente para que deje el instrumento en paz [...] Finalmente, un maestro descubre que Rebekka tiene talento para la música y comienza a enseñarle (Carbajal, 2019, p. 64).

La descripción muestra un proceso de significatividad en el interés generado en la niña por aclarar su experiencia con el piano, sobre aquellos aspectos del instrumento de los cuales no se había percatado hasta ese día. Es probable que en la *actitud natural* de Rebekka, el piano siempre haya sido asumido típicamente como un mueble de la casa para colocar otros objetos. Sin embargo, cuando la niña experimentó atípicamente ese objeto, lo que ocurrió en su conciencia fue un proceso de explicitación para dominar una situación problemática o novedosa.

A través del ejemplo anterior, es posible describir la estructura de significatividad de manera generalizada, sin embargo, Schutz reconoce diversas variantes: *significatividad temática*, *significatividad hipotética*, *significatividad interpretativa* y *significatividad motivacional*; estas formas son explicadas a continuación.

3.5.3.1 *Significatividad temática*

Se refiere a aquello que, en una determinada situación, atrapa la conciencia del sujeto, de tal manera que propicia un proceso de explicitación a partir de un tópico en específico. La significatividad temática, parece ser un concepto utilizado por Schutz para explicar cómo el sujeto, en el *mundo de la vida*, es atraído por aspectos específicos (temas) dentro de la experiencia que le permiten comprender y conocer aquello que le resulta más pertinente.

El tema comprende una serie de elementos del *acervo de conocimiento* entrelazados y referidos a su vez a otros subtemas. La *significatividad temática*, es la base de todas las demás significatividades; asumiendo el concepto de *horizonte interno* y *externo* de Husserl, Schutz sostuvo que la experiencia puede estar ligada a un cambio de tema, constituyéndose así una “significatividad temática «impuesta»” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 186), o una “significatividad temática «motivada»” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 190). Cuando se erige un tema dentro de una determinada situación y se involucran algunos elementos pertenecientes al *acervo de conocimiento*, la conciencia opera en un horizonte interno, que da lugar a una *significatividad temática motivada*, porque surge de forma voluntaria.

En contraparte, cuando sucede una tematización en un problema y –para fines del proceso de explicitación se recurre a elementos no rutinarios (no familiares)–, ocurre un cambio de tema que propicia una *significatividad temática impuesta* que, de acuerdo con Schutz, está dividida en cuatro formas:

[...] la no familiar atrae la atención dentro de lo familiar circundante; se encuentran nuevos temas en el «salto» de un ámbito de realidad con estructura finita de sentido a otro; cambios en la tensión de la conciencia dentro del mismo ámbito de realidad pueden conducir a cambios de tema «no motivados»; o la atención puede ser impuesta socialmente (Schutz, y Luckmann, 2003, p. 187).

Algunos ejemplos concretos de *significatividad temática* pueden ser encontrados en las descripciones del trabajo de Berger y Cooper (2003), sobre dos niñas (Tara y Mary) que preferían ignorar las actividades en grupo para enfocarse en lo que les era más llamativo:

Mary ve un triángulo en el suelo, abandona el grupo y lo toca. Tara ve a Mary y se acerca para unirse a ella. Tara toca la batería, Mary toma los mazos de Tara y toca la batería [mientras tanto] Tara toma el triángulo y lo toca. Ambos padres permanecen en el círculo y participan con los demás (Berger y Cooper, 2003, p. 156).

Las descripciones sobre ambas niñas muestran en un primer momento lo que podría ser asumido desde la *fenomenología de la actitud natural* como una *significatividad temática motivada*. En el campo de visión de Mary ella percibe el triángulo en el suelo y se aproxima al objeto para tocarlo. Los datos proporcionados sobre este suceso no parecen evidenciar que la niña haya sido incentivada por algún aspecto impositivo dentro de la situación, sino que toma por el triángulo por iniciativa propia. Esta *significatividad temática motivada* en Mary posiblemente haya sido originada por algún aspecto experiencial previo y sedimentado en su *acervo de conocimiento*. En el mismo suceso, se describe cómo Tara se une a Mary al ver que esta ha comenzado a tocar el triángulo, lo que sugiere una *significatividad temática impuesta*, es decir, a Tara le ha llamado más la atención la acción de Mary que la actividad grupal, a tal grado que decidió unírsele.

3.5.3.2 *Significatividad hipotética*

La *significatividad hipotética* se caracteriza por generar posibles explicaciones ulteriores, o interpretaciones que den explicación sobre un determinado elemento que interviene en la experiencia. Schutz señala que “muchas «precauciones» o «medidas de seguridad» rutinarias se originaron en significatividades hipotéticas” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 195); ejemplo de esto es la frecuente indicación de no correr, no gritar ni empujar al desalojar un inmueble en un terremoto, o bien, el resguardarse debajo de una superficie firme como una mesa o un escritorio.

Esto quiere decir que el sujeto determina posibilidades de explicitación sobre aquel elemento captado por la conciencia y el cual atrapa su atención. Un ejemplo de este tipo de significatividad coincide con un trabajo realizado por Ferrari y Adessi (2014), quienes

implementaron en niños de entre 3 y 5 años un dispositivo denominado *Continuator*; una especie de teclado inteligente, que al ser pulsado repetía las frases musicales introducidas de manera automática y modificaba algunas notas, –como si un humano estuviera respondiendo a las notas tocadas por los niños–. Las autoras observaron que:

El sistema se había convertido rápidamente en un socio virtual y los niños hablaron sobre él como si fuera real. Pensaron que, si el sistema podía escuchar lo que tocaban en él, también podría escuchar lo que decían o hacían. Así que el Continuator no sólo era un juguete mágico (algunos niños lo llamaron "Simón el teclado mágico"), sino también un compañero capaz de responder, escuchar y jugar (Ferrari y Adessi, 2014, p. 173).

En el ejemplo, se muestra cómo el *Continuator* generó en los niños una *significatividad hipotética*, ya que los condujo a pensar que, si el teclado era capaz de responder a lo que ellos tocaban, el teclado también podría responder a su voz, de manera similar a como lo podría hacer una persona. En esta *significatividad hipotética* percibida, está implícita también la *significatividad temática impuesta* ya que el ejemplo trata de un estudio en donde las investigadoras diseñaron un entorno para propiciar la interacción de los niños con el dispositivo.

3.5.3.3 *Significatividad interpretativa*

De acuerdo con Schutz, esta forma de significatividad es la que se encuentra más relacionada con la *significatividad temática*, sin embargo, la *significatividad interpretativa* surge cuando el tema ya está dado a la conciencia del sujeto y se subdivide en dos tipos: por *coincidencia automática* y por *explicitación de un problema*. En la primera, automáticamente se captan compatibilidades entre los elementos de la experiencia que acontece y los elementos que conforman los sedimentos del *acervo de conocimiento* del sujeto.

La *significatividad interpretativa por explicitación del problema*, se refiere aquellas situaciones en las que no hay un traslado automático de los elementos que brinda la experiencia a los del *acervo de conocimiento* (para su consecuente interpretación); por lo tanto, al no darse esta automatización dentro del flujo de experiencia, se recurre al principio de comparación entre elementos procedentes de la experiencia inmediata y los referentes

del *acervo de conocimiento*. Esto es posible de ejemplificar tomando en cuenta la investigación de Littleton (1991), donde observó comportamientos y transcribió algunos diálogos de niños de 4 y 5 años. En una de sus descripciones, se puede apreciar la *significatividad interpretativa* en las niñas Holly y Tara:

Holly se quejó, "¡No toques el violín, es chirriante!" Tara: "No es chirriante. Lo he probado. Aquí, déjame mostrarte esto." (Ella toma la resina de la caja del violín y la frota en el arco.) "¡Esto es divertido!" Holly: "¡LO SÉ!" Tengo un violín en casa. Tara: "¿Tomas lecciones?" Holly: "NO." Tara: "Quiero tomar lecciones." Holly: "He tocado Jingle Bells en mi violín antes" (Littleton, 1991, p. 81).

Al dialogar con Tara, Holly se encuentra viviendo una experiencia inmediata caracterizada por una *significatividad interpretativa por coincidencia automática*, porque el violín es un elemento congruente con el referente experiencial que tiene sedimentado en su *acervo de conocimiento* (menciona que anteriormente ha tocado *Jingle bells* en el violín). De acuerdo con lo registrado por Littleton, para Tara es la primera vez que tiene una experiencia con el violín, por lo tanto, al no existir un antecedente experiencial directo con el instrumento, en ella ocurre una *significatividad interpretativa por explicitación del problema*; en comparación con Holly, Tara parece manipular y explorar el instrumento con el fin de conocer cómo suena o cómo funciona, ya que nunca había tenido uno en sus manos.

Schutz sostiene que la *significatividad interpretativa* —en sus dos variantes: *por coincidencia automática* o *por explicitación del problema*— opera dentro de las diferentes sedimentaciones del *acervo de conocimiento*, por lo tanto, son válidas dentro del fluir de la vivencia del sujeto (Schutz y Luckmann, 2003).

3.5.3.4 *Significatividad motivacional*

Para Schutz, la *significatividad motivacional*, consiste en la relevancia motivacional que prevalece en un proceso de explicitación y ciertos proyectos de acción. Distingue dos maneras de significatividad motivacional: "una «libre» y otra «condicionada». La primera es la cadena de motivaciones determinada por el proyecto de acción futura; la segunda, corresponde a una "«actitud» biográfica determinada por motivos sedimentados" (Schutz y Luckmann, 2003, p. 206).

Esto implica considerar que la *significatividad motivacional libre*, está definida por intencionalidades a futuro, mientras que la *significatividad motivacional condicionada* se define por una actitud derivada de experiencias previas. Estas maneras de significatividad, también pueden ser ejemplificadas con los casos de Tara y Holly descritos por Littleton (1991):

Tara experimenta con diferentes formas de sostener el violín y el arco. Se concentra cuidadosamente en arrastrar el arco a través de cuerdas abiertas. Experimenta con movimientos más rápidos y lentos del arco, pero no hace ningún esfuerzo para producir patrones rítmicos o melódicos discernibles. Desde los sonidos rasposos y chirriantes cuando comenzó a explorar el violín, la calidad del tono mejora a medida que Tara toca durante casi 30 minutos. Ella le explica a su compañera de juego [Holly]: "Nunca he tocado el violín antes, tengo que practicar" [...] En una sesión posterior, Tara volvió a seleccionar el violín y tocó durante un período prolongado de tiempo. [...] Tara: "Bueno, nunca había visto un violín antes, así que necesito tocarlo" (Littleton, 1991, pp. 80-81).

En el ejemplo, es posible apreciar que Tara aparentemente muestra una atracción peculiar por el violín, que puede ser definida como una *significatividad motivacional libre*, al expresar a Holly su interés por practicar más el violín y tomar lecciones, es decir, estos son proyectos que a la niña le gustaría realizar en un futuro. En el mismo caso, es posible encontrar una *significatividad motivacional condicionada* ya que, en otra sesión ocurrida, Littleton señala que Tara toma nuevamente el violín, pero ahora no por razones novedosas, sino porque ya hay una experiencia previa con el instrumento.

Schutz subraya la presencia de rasgos de la *significatividad motivacional* en las *significatividades temáticas* y las *significatividades interpretativas*, además de señalar que la *significatividad hipotética* consiste en una intersección entre la *significatividad temática* y la *motivacional*. Desde su punto de vista, aunque las *significatividades motivacionales* son esencialmente de un orden pre-lingüístico, sostiene que estas pueden llegar a estar implícitas en expresiones del lenguaje del sujeto, al referir diferentes motivos *para* o *porque* sobre algún determinado aspecto de la realidad, por ejemplo, al momento en que un músico adulto explica a un estudiante para qué sirven las clavijas del violín o cuando una persona explica a alguien más por qué le gusta cierto tipo de música.

3.6 Nociones sobre las características del *Lebenswelt* del sujeto: *situación biográfica* y *zona de operación*

Dos aspectos que conviene mencionar respecto a la operación del sujeto en el *Lebenswelt* son la *situación biográfica* y la *zona de operación*. Estas nociones permiten tomar en cuenta otras dimensiones de la vida del niño, además de las estructuras de la conciencia mediante las cuales se concibió un análisis de las interacciones del niño con instrumentos musicales a su alcance.

A través de la “situación biográfica” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 236), Schutz señala que hay aspectos sociohistóricos vinculados a la vida del sujeto y que están relacionados con el carácter predeterminado del mundo social en la cual nace y crece. Esto quiere decir que tiene experiencias con un ambiente social, por ejemplo: la familia o la comunidad, no sólo vinculadas a un presente inmediato, sino con todas aquellas experiencias pretéritas que han delineado ese mismo escenario social a través de eventos como guerras, movimientos migratorios, catástrofes naturales, entre muchos otros más. Philippe Ariès analiza las crónicas de Héroard, médico familiar de Luis XIII quien registró algunas situaciones de interacción con instrumentos musicales del rey cuando era pequeño, mediante las cuales se puede ejemplificar la *situación biográfica*.

Al año y medio se le da un violín (el violín no era aún un instrumento noble, sino un trasto chirriante que servía para bailar en las bodas y fiestas del pueblo). Percibimos aquí la importancia del canto y de la música en esa época. Sabemos que cuando tenía un año y diez meses, el Delfín «continúa tocando el tamboril con toda clase de instrumentos» [...] Dentro de algunos días cumpliría cuatro años y ya conocía el Delfín al menos el nombre de las cuerdas del laúd, que era un instrumento noble: «Juega con la yema de los dedos sobre sus labios, diciendo: *vela la basse*» [bajo] [...] su nueva práctica del laúd no le impedía escuchar los violines más populares al son de los cuales bailaban los invitados a la boda de uno de los cocineros del Rey, o a un gaitero, uno de los albañiles que «reconstruían su hogar»; «él le escucha durante bastante tiempo» (Ariès, 1988, pp. 94-96).

Con este ejemplo es posible apreciar una serie de determinaciones sociohistóricas preestablecidas en el *mundo de la vida* del entonces Delfín; éstas consistirían en las costumbres, creencias y tradiciones que prevalecían en la vida del niño en un contexto peculiar: una familia monárquica del siglo XVII. Algunos de los datos que este registro brinda se refieren a aspectos vinculados con actividades musicales dentro de su entorno,

por ejemplo, la aclaración que Ariès realiza sobre las concepciones que predominaban en esa época sobre el violín, o la descripción del albañil que tocaba la gaita proporciona información biográfica particular sobre el *Lebenswelt* del niño.

A partir de la lectura sobre los trabajos de George H. Mead (1932), Schutz plantea un concepto denominado como “zona de operación” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 59)²⁷, con el que sostiene que el sujeto se encuentra en posibilidades de incidir en el *mundo de la vida* a partir de acciones y proyectos. Esta noción es quizás una de las concepciones en las que es posible apreciar de manera más nítida las preocupaciones pragmáticas de Schutz. Más allá de los antecedentes que la *situación biográfica* muestra desde un punto de vista fenomenológico, la *zona de operación* sostiene que la experiencia inmediata de la realidad social se relaciona con esos ámbitos en el *mundo de la vida* en los que el sujeto se desenvuelve de manera recurrente y en los cuales se encuentra en posibilidades de intervenir.

Como ejemplos de la *zona de operación* en los niños, es posible referir en un primer momento al hogar, como el entorno en el que inicialmente experimenta el *Lebenswelt*, a través de la convivencia con los miembros de su familia. La escuela y la comunidad son otros escenarios –diferentes al entorno familiar–, en donde a menudo los niños ejercen sus propias acciones que incluyen la sociabilización con otras personas. Retomando el ejemplo de la infancia documentada de Luis XIII, la *zona de operación* se ejemplifica con el castillo en donde vivía en sus primeros años e interactuaba a diario con diferentes cortesanos.

A fin de distinguir estas dos nociones, cabe resaltar que mientras la *situación biográfica* concibe el devenir sociohistórico del contexto y de los individuos con los que el sujeto interactúa, la *zona de operación* se vincula al espacio en donde el sujeto consciente se

²⁷ A diferencia de la *zona manipulativa* propuesta por George H. Mead, la *zona de operación* planteada por Schutz no solo se circunscribe al ámbito donde prevalece el contacto físico o visual con objetos o con otras personas (lo cual permite verificar la realidad vivenciada), sino que se relaciona con sus concepciones fenomenológicas en las que concibe diferentes aspectos espaciales, temporales e históricos de la experiencia del sujeto en el *mundo de la vida*.

desenvuelve; sin embargo, ambos son asumidos como diferentes aristas de la misma experimentación del *Lebenswelt*.

3.7 Fundamentos fenomenológicos para la exploración empírica

En su obra *Investigaciones lógicas*, Edmund Husserl dedica la quinta y la sexta investigación a discutir lo concerniente a la “conciencia” (Husserl, 1982, p. 475). En estos apartados comienza a efectuar un esbozo sobre este problema recurriendo al término de intencionalidad²⁸. Las obras de Husserl vendrían a dar forma a la *fenomenología trascendental* como una propuesta para analizar la fundamentación del conocimiento estudiando la conciencia intencional y la experiencia vivida del sujeto, es decir, yendo a las cosas mismas, indagando cómo se dan o donan a la conciencia en su estado más puro o trascendente: “mantenemos, pues, la mirada firmemente dirigida a la esfera de la conciencia^e y estudiamos lo que encontramos de inmanente en ella” (Husserl, 1949, p. 76).

Un aspecto clave para estudiar la conciencia en la *fenomenología trascendental* es la *reducción fenomenológica*: la *epoché* o *epojé*, que consiste en poner en pausa la creencia de que la realidad está separada o aislada de la conciencia (Schutz, 1970) y deslindarse de prejuicios o el sentido común que obstaculicen el intento de llegar a la conciencia trascendente. En la fenomenología trascendental, Husserl se proponía fundar:

[...] una fenomenología pura o trascendental no como una ciencia de hechos, sino como una ciencia de esencias (como una ciencia “eidética”) [cursivas originales]; como una ciencia que quiere llegar exclusivamente a “conocimientos esenciales” y no fijar, en absoluto, “hechos” (Husserl, 1949, p. 10).

Parte de este bagaje filosófico trascendental fue recuperado por Alfred Schutz debido a sus intereses centrados en fundamentar los conceptos de *sentido* y *comprensión*, los que identificó que no habían sido aclarados por Max Weber y eran fundamentales para indagar en el “fenómeno del significado” (Schutz, 1989, p. 43); sin embargo, su teoría tuvo una mayor influencia de la “fenomenología de la actitud natural” (Schutz, 2011, p. 2), en la que

²⁸ Esta noción fue discutida ampliamente por Franz Brentano (1935) y plantea –en términos generales–, que cualquier pensamiento del sujeto siempre estará orientado a un algo (objeto).

Husserl había buscado sentar las bases de una forma de fenomenología que también denominó como “psicología fenomenológica” (Schutz, 1989, p. 74) encaminada a dar un sustento riguroso a las investigaciones psicológicas empíricas (Figura 2).

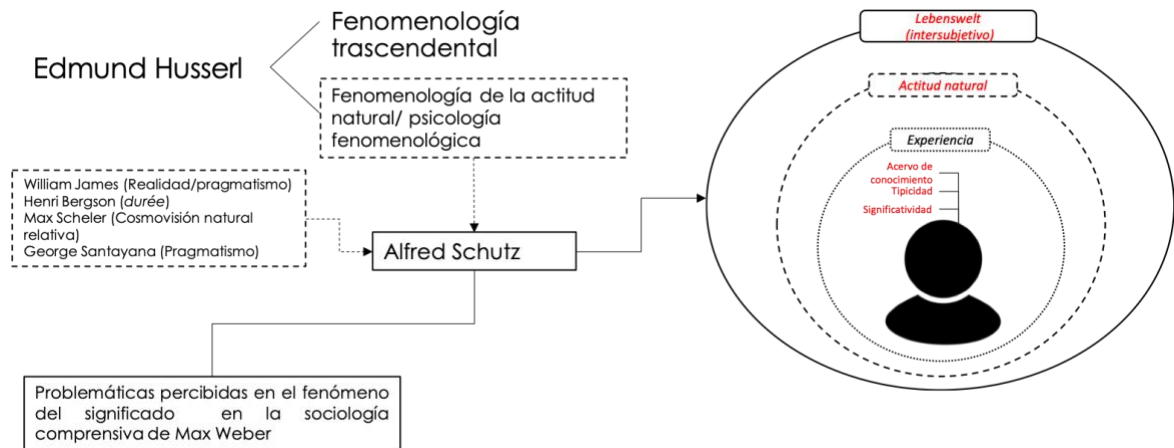


Figura 2. Influencias del pensamiento de Alfred Schutz.

De esta forma se sostendría el interés de Schutz por estudiar la construcción del sentido en el *Lebenswelt* a través de la *fenomenología de la actitud natural*, sin que esto implicara en indagar en la fundamentación absoluta del conocimiento a través de la conciencia –como lo buscaba la fenomenología trascendente–, sino profundizando en el mundo de la “vida social ordinaria (*mundanen*)” (Schutz, 1989, p. 73), un mundo de hechos sociales que implican asuntos de índole práctico:

[...] sentí que la importancia principal de la fenomenología para cualquier intento de explorar la realidad social consistía en el hecho también establecido por Husserl de que todo el conocimiento logrado mediante el análisis de la esfera trascendental reducida seguía siendo válido dentro de la actitud natural (Schutz, 2011, p. 2).

El interés de Schutz por asuntos de la “esfera mundana” (Schutz, 2011, p. 230) y no por intereses centrados exclusivamente en la conciencia trascendental, sería su punto de quiebre con Husserl. Schutz asumiría algunos de los basamentos medulares de la *fenomenología trascendental* husserliana para el estudio de la conciencia y de lo vivenciado por el sujeto, pero desarrollando una propuesta teórica sustentada principalmente en el proyecto fenomenológico de la *actitud natural*, que sería alimentada

con la escuela pragmática norteamericana²⁹.

Esos intereses de Alfred Schutz en analizar el *mundo de la vida* por medio de la *fenomenología de la actitud natural* fueron un aspecto crucial en esta investigación como basamento teórico, sin embargo, también determinaron la decisión de realizar un trabajo de campo, asumido aquí como una exploración empírica que permitiera analizar casos de niños relacionados con el mariachi por medio de la práctica musical de sus padres.

El primer paso para concebir una lectura fenomenológica sobre el interés de esta investigación se derivó de la revisión del trabajo de Moustakas (1994), quien sostiene la posibilidad de implementar una metodología de investigación fenomenológica a través de los supuestos trascendentales de Edmund Husserl. Sin embargo, en el caso del presente estudio, al seguir específicamente la perspectiva fenomenológica de la *actitud natural* desarrollada por Schutz, se planteó un acercamiento de implicaciones distintas a la fenomenología trascendental.

La razón de marcar esta diferencia con Moustakas sobre el tratamiento metodológico aquí empleado, es porque dicho autor traslada al campo práctico de la investigación la fenomenología trascendental, sin tomar en cuenta las implicaciones de la teoría husserliana que se han considerado muchas veces de carácter idealista o incluso solipsista (Beyer, 2018; Gros, 2016; Schutz, 2011). En contraparte, este aspecto sí parece ser considerado por Schutz, no sólo siguiendo la línea iniciada por Husserl sobre la *fenomenología de la actitud natural* –destinada a tratar hechos mundanos–, sino agregando fundamentos teóricos provenientes del pragmatismo como los postulados por William James y George H. Mead.

El anterior señalamiento no significó poner en cuestión la validez de la *fenomenología trascendental* de Husserl ni el proceder metodológico desarrollado por Moustakas, sino que se percibió más apropiado seguir la perspectiva fenomenológica de la *actitud natural*

²⁹ Esto como resultado de su llegada a Estados Unidos en 1939, que propiciaría su contacto con el pragmatismo y su participación en la fundación de la *International Phenomenological Society* (Schutz, 2003; Barber, 2018). En el *Apéndice 5* se exponen algunos antecedentes de la fenomenología de Schutz.

a partir de las concepciones de Alfred Schutz, principalmente al concebir que el interés de esta investigación resulta ser un problema de índole pragmática que ocurre en el *Lebenswelt* de niños de entre 3 y 5 años. En este caso, se dirige la atención a las significaciones dentro de esas situaciones de interacción del niño con instrumentos musicales, sin pretender establecer verdades absolutas sobre estas, sino para elaborar una descripción lo más minuciosa posible sobre el sentido que el menor otorga a dichas experiencias.

De esta forma, se consideró que se podría generar una comprensión diferente a lo hasta hoy escrito en educación musical sobre la interacción con instrumentos musicales en edades tempranas. A través de las reflexiones anteriores, se concibió viable explorar situaciones de interacción con instrumentos musicales en niños pertenecientes a familias de músicos de mariachi, efectuando un tratamiento metodológico apegado a las concepciones fenomenológicas de *situación biográfica*, *zona de operación*, *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*; conceptos que se encuentran ligados a la teoría símica de Schutz basada en el principio de *apresentación*.

El lenguaje como predeterminación

El lenguaje es un aspecto importante de destacar en las exploraciones realizadas en esta investigación. Schutz plantea que el lenguaje es un elemento predeterminado para el sujeto, nace en un contexto en el que ya existe una lengua, esto es una muestra más del carácter organizado del *Lebenswelt*, y un aspecto que el niño habrá de aprender. El dominio del lenguaje en el niño sucede principalmente a partir de sus relaciones vivenciales más inmediatas (Schutz y Luckmann, 2003), como en los vínculos establecidos en familia con papá, mamá, hermanos, entre otros.

Desde esta perspectiva, el lenguaje es de carácter objetivador (Schutz y Luckmann, 2003), es decir, en el *Lebenswelt*, está presupuesto como la forma principal de comunicación y de transmisión de significados: “En el mundo social en que hemos nacido, se admite que el lenguaje (en el sentido más amplio) es el principal vehículo de comunicación. Su estructura

conceptual y su poder de tipificación, lo convierten en el más destacado instrumento para comunicar sentido” (Schutz, 1964, p. 154).

Schutz, argumenta que el lenguaje procede de un largo y complejo proceso de configuración de generaciones atrás que han conformado el *Lebenswelt* al que llega el sujeto con su nacimiento, y de manera simultánea, lo concibe como un sistema tipificador³⁰. Este último punto tiene un papel importante dentro del lenguaje, porque Schutz establece una distinción entre el lenguaje y los *tipos*: los *tipos* proceden de la experiencia del sujeto en el *mundo de la vida*, por lo tanto, su fundación es de carácter pre-lingüístico, es decir, se desarrollan antes de que el niño llegue a dominar el lenguaje. Al momento en que el niño adquiere el lenguaje, este será capaz de verbalizar o nombrar algunos *tipos*.

La fenomenología plantea una premisa de suma importancia respecto al lenguaje y los *tipos*: el ser humano tiene experiencias que generan esquemas tipificadores del *mundo de la vida* antes de desarrollar un lenguaje. Lo que sugiere es que el niño de entre 3 y 5 años, que aún no domina el lenguaje, puede conocer más de lo que puede expresar mediante palabras o gestos. Esto implicó pensar, que, en efecto, el lenguaje supondría una vía pertinente para recopilar las nociones de los niños, mediante instrumentos de recolección de información habitualmente utilizados en investigaciones cualitativas como los guiones de entrevista; pero esto no sería la única vía para acercarse a las concepciones de los niños respecto a sus interacciones con instrumentos musicales.

Al seguir la perspectiva fenomenológica, inherentemente el análisis de las vivencias en el *Lebenswelt* pretende una descripción sobre diferentes aspectos contextuales del sujeto operando en su realidad social eminente. Así fue como se evidenció la necesidad de acceder al primer núcleo social con el que el niño tiene contacto: la familia.

³⁰ Habrá que recordar que el *tipo* es un concepto que podría ser entendido como una unidad, vinculada a toda una serie de atributos y rasgos vinculados al mundo social y que se conforma partir de los sedimentos de experiencia subjetiva vividos por el sujeto, que le permiten experimentar en *actitud natural* diferentes elementos del *Lebenswelt*. Los *tipos* constituyen puntos de referencia experiencial familiares para el sujeto y le permiten afrontar situaciones novedosas o no en su vida diaria. Este asunto de la *tipificación* es una idea originalmente planteada por Husserl (1980), sobre la experiencia *pre-predicativa*, es decir, la propia captación del mundo social que antecede al efectuar procesos de comprensión sobre lo que se presenta a la conciencia.

Por este motivo se consideró pertinente recurrir a familias de mariachis donde hubiera niños de las edades que interesaban para esta investigación. Esto supuso recurrir a entornos familiares donde predominara la práctica musical dentro de esta tradición, donde uno o más miembros cercanos al niño se desempeñaran dentro de alguna agrupación de mariachi. En este mismo sentido, el lenguaje adquirió un carácter dilemático, al tomar en cuenta las diferencias en el grado de dominio del lenguaje en las personas de mayor edad y el niño (Nielsen, 2012). Esto significó tomar en consideración que, si bien la técnica de la entrevista probablemente parecía ser la más apta para los padres de familia, en el caso del niño sería necesario buscar otras alternativas que permitieran recolectar evidencia empírica, sobre todo, al tomar en cuenta los planteamientos pre-lingüísticos anteriormente señalados por Schutz, que coinciden con las características de desarrollo del lenguaje en las edades de entre 3 y 5 años.

Esto conllevó a reconocer que a pesar de que el niño durante este rango de edades tiene un cierto grado de dominio del lenguaje –lo cual posibilita la aplicación de la entrevista–, esta técnica requiere de un tratamiento diferente a como se realiza con adultos, por lo tanto, la implementación como única forma de recolección de información sería insuficiente (Gómez, 2012). Por esta razón, se consideró oportuno buscar otras estrategias que permitieran acceder a las significaciones del niño a partir de situaciones de interacción con instrumentos musicales. Derivado de este análisis sobre las posibilidades y limitantes del lenguaje, el juego pareció ser otro aspecto más a considerar dentro de la investigación.

El juego con instrumentos musicales y otras posibles experiencias subjetivas en la familia

Al tener identificadas las anteriores consideraciones sobre el lenguaje para la exploración dentro de esta investigación, la reflexión continuó sobre otras maneras de recuperar evidencias empíricas sobre el proceso de significación en el niño en su interacción con instrumentos musicales. Ante ello, se reconoció que el juego es un aspecto observable en el niño que a menudo implica el uso de materiales; por ello, se percibió que las interacciones con instrumentos musicales en niños vinculados a familias de mariachis, podrían tratarse de situaciones que arrojarían información valiosa para ser analizada desde el punto de vista fenomenológico. Concretamente, se dedujo que el juego del niño con

instrumentos musicales podría ser estudiado recurriendo al análisis de la operación de la conciencia. La pertinencia de esta exploración se sustentó en las siguientes nociones:

- El juego como una forma de operación del niño en el *mundo de la vida*, es decir, el juego para la vida del ser humano implica en ciertas ocasiones la interacción con objetos de carácter físico, que serían percibidos desde la teoría de Schutz como “objetos culturales” (Schutz, 2003, p. 41).
- El juego del niño como “experiencia subjetiva” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 293) relacionada con la interacción con instrumentos musicales que se encuentran presentes en el ámbito familiar.
- Desde la premisa de que el sujeto no puede “comprender un objeto cultural sin referirlo a la actividad humana en la cual se origina” (Schutz, 2003, p. 41); trasladando el término de *objeto cultural* al caso de los instrumentos musicales con los cuales tiene contacto el niño debido a su “situación biográfica” (Schutz y Luckman, 2003, p. 236) vinculada al mariachi.
- El significado sobre los objetos en el *Lebenswelt* tiene un carácter intersubjetivo al conservar un sentido compartido entre todos los miembros del escenario social, relacionado al mismo tiempo con prácticas en las que estos son habitualmente empleados y experimentados dentro del contexto.

La *experiencia subjetiva* referida a situaciones dentro del *Lebenswelt* que configuran una comprensión del sujeto sobre su realidad social pre-dada, no supuso asumir una concepción solipsista que planteara que el sujeto tiene vivencias que se circunscriben únicamente a su mente, por el contrario, implicó asumirla en relación con el carácter intersubjetivo del *mundo de la vida* (Schutz, 1989). En ésta, implícitamente prevalecen diversas formas del proceso de *significatividad* y de *tipicidad*, dando lugar a sedimentaciones que conforman el *acervo de conocimiento* del sujeto, y por supuesto, a la configuración o reconfiguración de *tipos*.

Las *relaciones apresentationales* del signo, el *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*, implícitos en la *experiencia subjetiva* percibida en el juego, permitieron

considerar que el niño no tiene comportamientos espontáneos o fortuitos al explorar o manipular objetos, sino que en esta misma actividad, emergen esas categorías propuestas por Schutz e implícitas en los significados aprendidos por el niño sobre su mundo social; lo cual es un planteamiento congruente con Johan Huizinga quien sostiene que: “Todo juego significa algo” (Huizinga, 2007, p. 12).

Las reflexiones sobre este mismo tema a partir de la postura fenomenológica, conllevaron a no restringir el análisis a las situaciones de juego mediante la observación, sino ampliar el estudio hacia otros posibles ámbitos de operación del niño que se identificaran en la inmersión en el campo e implicaran la interacción con instrumentos musicales. A través del estudio de estas situaciones, se consideró factible recopilar información empírica valiosa para poner en relación con los conceptos fenomenológicos implementados en esta investigación.

Capítulo 4. Hacia la construcción de un modelo de interpretación fenomenológica

Es de gran importancia penetrar en la estructura de esta comprensión [la comprensión del yo del otro] en bastante profundidad como para mostrar que sólo podemos interpretar vivencias que pertenecen a los demás en función de nuestras propias vivencias de ellos (Schutz, 1989, p. 138).

En este capítulo se expone la forma en que esta investigación exploró las significaciones de niños de entre 3 y 5 años en situaciones de interacción con instrumentos musicales a su alcance, y en específico, con menores relacionados por la vía familiar con la tradición musical de mariachi. Esto implicó emprender la búsqueda de niños pertenecientes a familias de mariachis (tradicionales o modernos), establecer algunas estrategias de recolección de información y diseñar algunos instrumentos que permitieran un análisis de la información recopilada, siguiendo la teoría fenomenológica de la *actitud natural*. Estos pasos realizados a nivel empírico en la investigación supusieron articular un modelo de interpretación fenomenológica que se utilizó para describir la operación de la conciencia del niño al manipular instrumentos musicales.

4.1 Exploración empírica de la investigación: el trabajo de campo

El emprender una exploración empírica dentro de esta investigación, permitió no instaurarse exclusivamente en un ámbito de discusión teórico sobre las significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en situaciones de interacción con instrumentos musicales. Como se señala en el apartado de *propósitos de la investigación*, uno de los supuestos de los cuales se partió, fue que el niño vinculado a la práctica musical de mariachi tendría un acceso cotidiano a instrumentos musicales que papá o mamá domina.

Es decir, el niño por su “situación biográfica” (Schutz y Luckman, 2003, p. 236) tendría una accesibilidad mucho mayor a instrumentos musicales –en comparación a hijos de padres no músicos–, ya que estos objetos sonoros conforman su vida cotidiana, sugiriendo la idea de que el niño habitualmente tendría situaciones de interacción con los instrumentos musicales en casa; además, estas mismas experiencias supondrían la presencia de significados intersubjetivamente compartidos en el contexto social del niño.

Esta conjetura permitió identificar una de las principales dificultades metodológicas a afrontar: la forma de acceso a esas situaciones de interacción con instrumentos vivenciadas en la cotidianidad del ámbito familiar. Inicialmente se percibió que sería posible realizar videgrabaciones del entorno familiar por un prolongado periodo de tiempo; sin embargo, fue necesario reconocer que el hogar puede resultar ser un ámbito privado o íntimo, al que sería difícil acceder a fin de capturar específicamente momentos en que el niño interactuara con instrumentos musicales; además, se pensó que esto requeriría un tiempo considerable de grabación y a nivel técnico sería necesario contar con equipo de filmación especializado.

Al percatarse de estas cuestiones adversas, en un segundo momento se pensaron como posibles alternativas la realización de actividades con niños en una cámara Gesell, con el objetivo de videgrabar esas situaciones de interacción del niño con instrumentos musicales que se buscaban observar. También se contempló la implementación de grupos focales tanto con los padres y niños participantes. Al reflexionar sobre estas alternativas, la primera opción fue descartada porque se identificó que, para los propósitos y la naturaleza de la investigación, este proceder consistiría en un ambiente controlado que posiblemente brindaría datos que corresponderían a condiciones artificialmente preparadas, más congruentes con un estudio quizás de tipo experimental; además, a nivel logístico se tendría que contar con el espacio físico apropiado de una cámara de Gesell. En el caso de los grupos focales, éstos fueron descartados desde que se estimaron las dificultades para hacer que, en un determinado momento, los padres y niños pudieran asistir de manera simultánea a las actividades con grupos focales.

A partir de estas apreciaciones se pensaron otras alternativas que se adecuaban a un criterio que se concibió imprescindible para realizar una exploración fenomenológica en el campo: la información proveniente del niño y los padres tendría que ser recopilada de la manera más natural posible; entendida esta naturalidad no desde una perspectiva del naturalismo filosófico, sino desde el punto de vista fenomenológico de la *actitud natural*, es decir, bajo circunstancias cotidianas o conocidas que formaran parte de la vida diaria del sujeto.

Tomando en cuenta la proliferación en la vida actual de dispositivos tecnológicos, como los celulares y tabletas que posibilitan grabar video y audio en cualquier momento, se decidió que sería pertinente solicitar a los padres de los niños participantes, videos donde sus hijos aparecieran interactuando de distintas formas con instrumentos que hay en casa.

Este material permitiría recopilar material audiovisual de la vida diaria del niño, para ser analizado de manera meticulosa mediante los presupuestos de la teoría fenomenológica de la *actitud natural*. También se consideró que las entrevistas tanto a padres como a niños posibilitarían efectuar una exploración sobre la operación en *actitud natural* en el *mundo de la vida*, a partir de las nociones de *acervo de conocimiento*, *significatividad* y *tipicidad*. Si bien, como señala Guber (2001), es evidente que las entrevistas tienen una faceta participativa ineludible porque influyen de alguna manera en las respuestas, reacciones o comportamiento de los informantes, se consideró que esta técnica sería una alternativa más apropiada y menos invasiva del espacio familiar de los sujetos participantes, en comparación de las otras opciones inicialmente pensadas; además, tendría una mayor flexibilidad para recopilar información.

4.2 Estrategias de recolección de información

Se establecieron concretamente las siguientes estrategias de recolección de información, todas ellas condicionadas por la inmersión gradual que se logró en los contextos familiares vinculados al mariachi y en los que había casos de niños de las edades de interés:

- Contacto con padres de familia
- Entrevista a padres de familia
- Recolección de videos proporcionados por los padres
- Entrevista a niños

Al realizar una investigación que focaliza su análisis en niños de entre 3 y 5 años, lo más lógico fue primeramente contactar a los padres músicos de mariachi para invitarlos a participar, posteriormente se les realizaría una entrevista y después a sus hijos. Así la entrevista a los padres permitió tener datos previos para realizar la entrevista con los niños. De estas estrategias se derivaron instrumentos de recolección de información, diseñados

especialmente para esta investigación y fundamentados en la *fenomenología de la actitud natural* de Alfred Schutz.

4.2.1 Diseño de instrumentos de recolección de información

La entrevista y la observación en la investigación son técnicas comúnmente asociadas a métodos con un enfoque cualitativo, como la etnografía o el estudio de casos (Creswell, 2013; Guber, 2001); en esta investigación se optaron por implementar estas mismas técnicas, pero bajo un tratamiento de la información desde el punto de vista fenomenológico (Tabla 1). Los instrumentos diseñados consistieron en los siguientes:

- Entrevista temática a niños de familia de músicos de mariachi (E-NFM)
- Entrevista temática para padres músicos de mariachi (E-PMM)
- Hoja de vida (HV)
- Formato de análisis de videgrabaciones (FAV)

Nombre del instrumento	Descripción	Propósito (s)	Relación con la perspectiva teórica
Entrevista temática a niños de familia de músicos de mariachi (E-NFM).	<p>Aspectos a tratar en la entrevista de acuerdo con el planteamiento de preguntas acordes a su edad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Datos generales</i> [Algunos de estos datos serían recopilados mediante la entrevista a padres]. • <i>Perspectivas sobre la música.</i> • <i>Sobre prácticas con instrumentos musicales en la familia.</i> • <i>Sobre videos proporcionados por los padres en donde el niño interactúa con instrumentos.</i> • <i>Cierre.</i> 	<p>Documentar la perspectiva que el niño tiene sobre actividades con instrumentos musicales que ocurren dentro de la familia.</p> <p>Identificar posibles situaciones de interacción con instrumentos musicales que ocurren en casa y explorar lo que el niño refiere sobre las situaciones de interacción con instrumentos musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio <i>sígnico</i> en el niño (<i>relaciones apresentationales</i>). • <i>Acervo de conocimiento, tipicidades y significatividades.</i>

Entrevista temática para padres músicos de mariachi (E-PMM).	<p>Aspectos a tratar en la entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Datos generales.</i> • <i>Antecedentes musicales.</i> • <i>Prácticas musicales dentro del hogar.</i> • <i>Perspectivas sobre la música.</i> • <i>Perspectivas sobre la música y los hijos de familia.</i> • <i>Cierre.</i> 	Documentar las características de la familia del niño, los antecedentes musicales, las opiniones sobre la práctica musical, y la labor artística de los padres.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acervo de conocimiento</i> y la música en los padres. • <i>Experiencias</i> sobre la música de los padres. • <i>Tipificaciones</i> relacionadas a la práctica musical de los padres y la interacción del niño con instrumentos musicales en el entorno familiar. • Conocer la <i>situación biográfica</i> del niño y su <i>zona de operación</i> en el <i>Lebenswelt</i>.
• Hoja de vida (HV).	Formato de registro de datos generales, familiares y sobre los antecedentes artísticos musicales de los padres músicos de mariachi.	Sintetizar las características del contexto familiar a través de los padres.	• <i>Situación biográfica</i> del niño.
• Formato de análisis de las videgrabaciones (FAV).	Formato de análisis de material videográfico proporcionado por los padres.	<p>Describir la situación de cada video recopilado.</p> <p>Describir lo ocurrido en la entrevista con el niño al mostrarle los videos recopilados.</p>	• Identificación de datos del <i>Acervo de conocimiento</i> , de la <i>tipicidad</i> y <i>significatividad</i> en las situaciones registradas en las videgrabaciones y durante las entrevistas.
• Cuaderno de trabajo de campo.	Cuaderno de hojas en blanco.	Registrar datos relevantes durante el acercamiento empírico de la investigación.	• Tener un registro de las propias experiencias como investigador al realizar la inmersión en el campo y analizar su relación con el proceso comprensión del tema de investigación.

Tabla 1. Características de los instrumentos de recolección de información.

Entrevistas

El diseño de las entrevistas se derivó de la revisión del trabajo de Krueger (2002), quien considera la viabilidad de plantear, en algunos instrumentos de recolección de información –como en las entrevistas–, preguntas potenciales en lugar de preguntas cerradas o poco flexibles. Dichas preguntas se clasificaron de acuerdo con una “matriz de dimensiones –temáticas–” (Aigner, 2006, p. 18). En este caso, las dimensiones que aquí se plantearon son las concepciones sobre el *Lebenswelt*: *signo, acervo de conocimiento, tipicidad y significatividad*, provenientes de la perspectiva fenomenológica asumida en esta investigación.

La primera versión diseñada de entrevista para adultos (E-NFM) y la versión para niños (E-PMM) fueron sometidas a prueba, con el fin de verificar su eficacia para recopilar información. No fue posible aplicar la entrevista a padres y niños vinculados a la tradición de mariachi, debido a que en el momento de prueba de los instrumentos aún no se tenía acceso a casos de familias de músicos mariachis.

En el caso de la entrevista para padres, esta fue probada con un músico y compositor que dominaba diferentes instrumentos y tenía una hija de 3 años. En el caso de la entrevista para niños, se probaron con dos niños de 5 años de edad de un preescolar privado. De los resultados de estas pruebas se encontraron algunas imprecisiones o redundancias en las preguntas potenciales de la entrevista para padres. En las preguntas potenciales de la entrevista para niños, se encontró que algunas no parecían ser entendidas por los menores. En consecuencia, se realizaron los ajustes pertinentes para ambas entrevistas y fueron sometidas a revisión vía expertos, con el apoyo del cuerpo tutorial de esta investigación; de esta forma se obtuvo una versión final de entrevista.

Las entrevistas aplicadas fueron de tipo temático y los temas consistieron en aspectos relacionados con la perspectiva fenomenológica seguida. En cada uno de estos tópicos se contemplaron preguntas potenciales, con el fin de tener algunas preguntas de referencia para realizar a los informantes. Esto no significó seguir al pie de la letra las preguntas

ideadas, sino dejar fluir la conversación con el entrevistado e indagar en información relevante que fuera surgiendo con las respuestas y opiniones proporcionadas.

La *Entrevista temática para padres músicos de mariachi* (E-PMM) (Apéndice 2), buscó documentar las características de la familia del niño, los antecedentes musicales de sus familiares cercanos, las opiniones sobre la práctica musical y la actividad artística de los padres. Esta fue contemplada como una herramienta importante para efectuar una descripción del *Lebenswelt* del niño y el *acervo de conocimiento* socialmente compartido en familia, aspecto también vinculado a la *tipicidad* y *significatividad*. A través de esta entrevista se incorporaron datos a la *Hoja de vida* (HV-P), instrumento en donde se condensó información proveniente de los padres.

La *Entrevista temática a niños de familia de músicos de mariachi* (E-NFM) (Apéndice 1), se orientó específicamente a recopilar información sobre el dominio sónico, el *acervo de conocimiento*, las *tipicidades* y la *significatividad* en el niño, de tal manera que estos conceptos permitieran describir procesos de significación en las situaciones de interacción con instrumentos musicales. La técnica seguida en el caso de la entrevista supuso utilizar los videos para mostrarlos al niño a fin de que explicara lo que ocurría en cada video; de esta manera, el video fungió no sólo como material de análisis, sino también como recurso de apoyo. Se pretendió que, de esta forma, el niño describiera lo ocurrido en el video grabado por los padres, y así se buscó acceder durante la entrevista a una situación vivenciada por el niño para conocer cuál era el sentido que daba a ese hecho.

Hoja de vida (HV)

Esta herramienta estuvo dirigida a realizar un primer concentrado de información sobre los padres que fueron entrevistados (Apéndice 3). En esta hoja se incorporaron los datos proporcionados por los padres como: nombre, edad, antecedentes familiares, formación musical y experiencia en agrupaciones de mariachi. Este instrumento se orientó a explorar la *situación biográfica* y *zona de operación* del niño, también posibilitó efectuar primeras contrastaciones entre las familias sin pretender equipararlas.

Formato de análisis de videgrabaciones (FAV)

Este instrumento tuvo la finalidad de facilitar el análisis de los videos que los padres compartieron para la investigación. Este formato, además de ser un instrumento para el material videográfico, permitió concatenar la información obtenida con la entrevista efectuada a los niños con la descripción del video analizado e interpretar ambos aspectos de acuerdo con la perspectiva teórica (Apéndice 4). El diseño fue hecho con base en lo que Mayring (2014) denomina *protocolo selectivo* y *protocolo con columna de comentarios*. El primero consiste en extraer segmentos de las evidencias empíricas obtenidas y el segundo en agregar comentarios y descripciones sobre las mismas.

En una primera columna de este instrumento, se concentraron fragmentos de la entrevista transcrita de acuerdo con lo dicho por el niño al mostrarle cada video utilizado. En una segunda columna se agregó una descripción lo más detallada posible sobre el video y sobre lo observado durante la situación; en la tercera columna, se realizó una interpretación preliminar desde la perspectiva fenomenológica.

Cuaderno de trabajo de campo

Adicionalmente a los instrumentos diseñados, se utilizó una libreta para realizar todas aquellas anotaciones sobre datos o información relevante que no se hubiese contemplado antes, durante y después del proceso de trabajo de campo. Este cuaderno permitió registrar aquellos aspectos adicionales que surgieron durante la realización de entrevistas a padres e hijos, como comportamientos, impresiones de la inmersión en el campo o reflexiones. Conviene resaltar que la utilización del cuaderno no fue una herramienta utilizada exclusivamente para el trabajo de campo, sino durante toda la investigación.

4.3 Plan de trabajo de campo

El plan de trabajo inicialmente pensado tuvo modificaciones, sobre todo ante la principal dificultad que fue la identificación de casos de niños vinculados al mariachi y la aceptación de los padres de familia para que sus hijos participaran. Aunque inicialmente se había

contemplado para realizarse en el estado de Nayarit, el trabajo de campo finalmente fue realizado en su totalidad en el estado de Jalisco, teniendo el primer acercamiento en el municipio de Cocula y posteriormente en Guadalajara (Figura 3). Esta etapa consistió en los siguientes momentos:

1. Acercamiento al contexto de Nayarit.
2. Acercamiento al contexto de Jalisco.
3. Acercamiento a las familias.
4. Recopilación de material videográfico.
5. Entrevista a niños.
6. Análisis de la información.

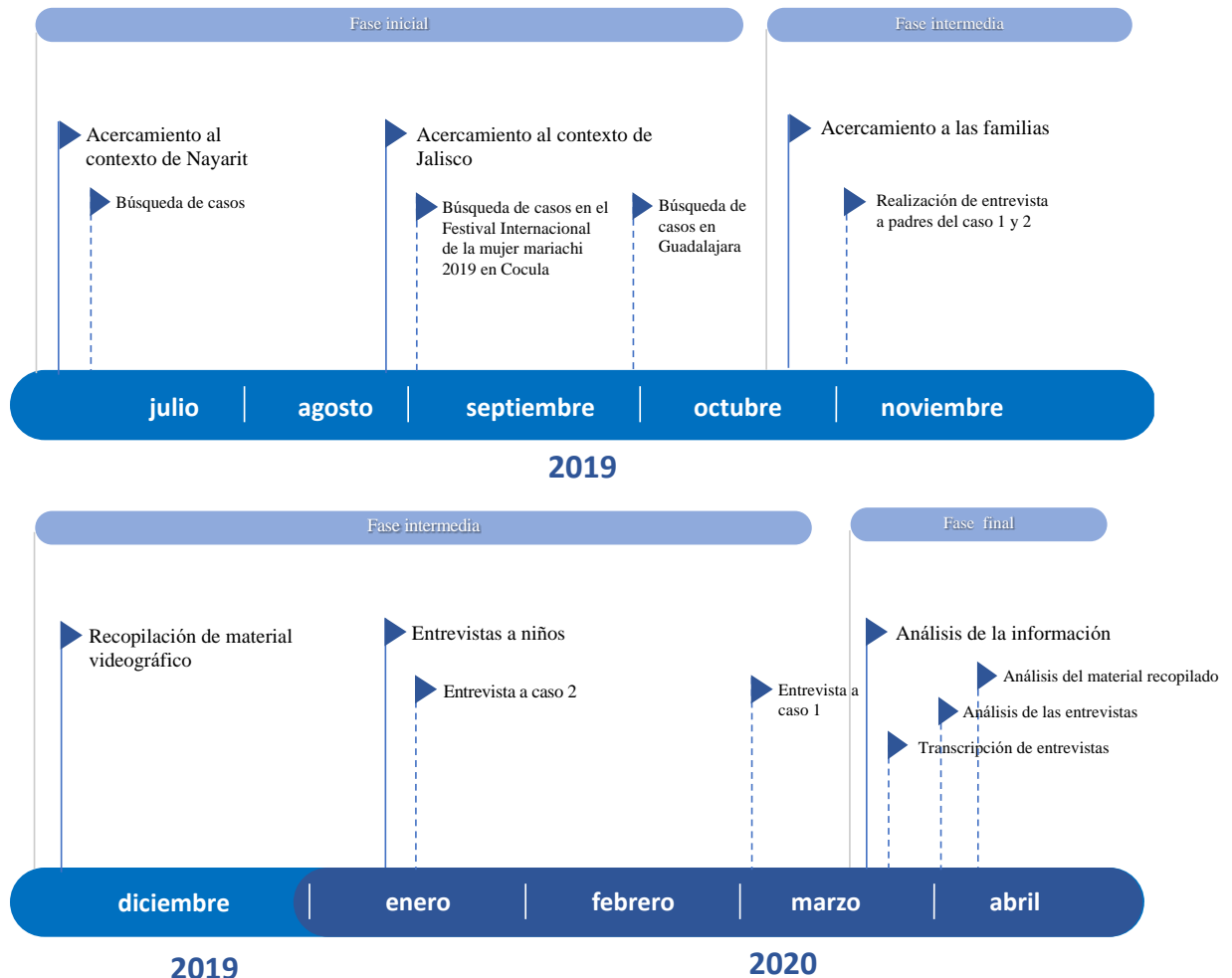


Figura 3. Trabajo de campo realizado

4.4 Análisis de los datos desde la *fenomenología de la actitud natural*

Para el proceso de análisis se revisaron en primer lugar las entrevistas realizadas a los padres, las cuales fueron grabadas en audio mediante una computadora personal y un teléfono móvil; se transcribieron aquellos fragmentos de la entrevista que estuvieran relacionados con las concepciones fenomenológicas del *signo*, *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*. De los archivos de audio obtenidos, se extrajeron algunos fragmentos que tuvieran relación con algunas de las categorías de la perspectiva fenomenológica. A partir de la entrevista realizada a los padres se elaboraron las *Hojas de Vida* (HV).

Una vez realizadas las entrevistas a los padres, se procedió a recopilar y analizar los videos que ellos mismos compartieron para la investigación, los datos descriptivos sobre lo que ocurría en el video fueron incorporados al *Formato de análisis de videograbaciones* (FAV). Posteriormente se realizaron las entrevistas a los niños, las cuales fueron videograbadas mediante la cámara de una computadora portátil, también se capturó el audio de estas sesiones mediante un teléfono celular. El ordenador funcionó para grabar las entrevistas y al mismo tiempo, para mostrar a los niños aquellos videos que los padres habían proporcionado de manera previa.

Los archivos de video y audio obtenidos durante la entrevista fueron transcritos. Los fragmentos más relevantes de la entrevista transcrita también fueron agregados al *Formato de análisis de videograbaciones*. De esta manera se logró que en ese instrumento se condensaran partes de la entrevista con el niño, el análisis de los videos obtenidos a través de los padres y una interpretación preliminar. A partir de este análisis, se derivaron dos posibles ejemplos en que la fenomenología podría ser utilizada para analizar las significaciones que ocurren en el niño al interactuar con instrumentos musicales. Esto es expuesto en el siguiente capítulo, con el acercamiento que se tuvo a dos niños mexicanos, hijos de padres músicos de mariachi moderno: Valentina y Miguel³¹.

³¹ Todos los nombres aquí expuestos son seudónimos, se utilizaron para conservar el anonimato de las personas a las que se tuvo acercamiento.

Capítulo 5. Exploración empírica de la investigación: un posible análisis desde la *fenomenología de la actitud natural*

5.1 Acercamiento al contexto de Nayarit

La primera inmersión al campo fue realizada en el Estado de Nayarit, por las facilidades que existieron para realizar el trabajo de campo de forma prolongada en ese lugar y, además, por ser considerado uno de los Estados de la república mexicana que pertenece a la región mariachera. Al no tener conocimiento de ningún caso de niños de padres mariachis en dicha entidad, se recurrió inicialmente a músicos pertenecientes a agrupaciones musicales diferentes a las de mariachi, pretendiendo encontrar casos de músicos de mariachi con hijos de entre 3 y 5 años de edad. Cabe aclarar que estos casos fueron buscados recurriendo a conjuntos de mariachi tradicional y mariachi moderno.

Para mediados del 2019 ya se habían identificado tres casos potenciales de músicos de mariachi con hijos de las edades buscadas y que desde el primer contacto (por vía telefónica) habían aceptado colaborar. En este primer acercamiento, se les explicó de manera general los propósitos de la investigación; sin brindar detalles a nivel teórico, de manera breve se les habló sobre el proceso de recolección de información que sería realizado: se les comunicó que se pretendería observar a sus hijos en momentos donde interactuaran con instrumentos musicales principalmente, brindando un tratamiento ético de la información recopilada. Primeramente, se les solicitó una entrevista, con el fin de conocer su contexto de práctica musical en el mariachi, en donde se les explicaría con mayor detalle los propósitos de la investigación y las acciones a nivel metodológico.

En este momento aparecieron las primeras dificultades del trabajo de campo, ya que los tres casos de músicos identificados postergaron las fechas de realización de la entrevista y más tarde dejaron de responder a las peticiones para acordar alguna fecha y lugar. Ante tal situación, se optó por recurrir a la red social de Facebook ya que muchos conjuntos de mariachis actualmente cuentan con su propia página que les permite ofrecer sus servicios a un número considerable de usuarios. En primera instancia, se buscaron páginas de agrupaciones a las cuales se les envió un mensaje privado. Aunque hubo una respuesta

favorable por parte de las agrupaciones a través de esta red social, esta acción tampoco logró identificar casos que interesaran para el estudio. Ante ello se elaboró un breve anuncio que fue compartido en redes sociales para invitar a participar a músicos de mariachi que desearan colaborar, sin embargo, la estrategia tampoco tuvo resultados favorables.

5.2 El mariachi en Cocula: primera inmersión

En el mismo periodo de búsqueda de informantes clave en el estado de Jalisco, tuvo lugar en el municipio de Cocula el primer *Festival Internacional de la Mujer Mariachi 2019*³². Se pensó que este festival sería propicio para encontrar casos de madres mariachis que tuvieran hijos con las edades que interesaban en esta investigación, por lo tanto, se realizó una visita durante las fechas del evento, en el mes de septiembre de 2019 (Imagen 1 y 2).

Además del festival que sería realizado en ese lugar, se optó por realizar la visita a Cocula por su relevancia dentro de la tradición del mariachi, aproximadamente antes de la década de los años 60 se creía que en ese lugar había surgido el mariachi (Jáuregui, 2010, 2012)³³. En Cocula, se observaron algunas actividades como presentaciones en vivo y peregrinaciones religiosas con los mariachis femeniles participantes del festival; el evento estaba vinculado con los festejos patronales de la parroquia de San Miguel Arcángel de la comunidad.

³² Conviene mencionar que en este festival fue posible observar únicamente la presencia de mariachis femeniles modernos y no de mariachis femeniles tradicionales (Imagen 1).

³³ Jáuregui (2010) sostiene que esta adjudicación es un prototipo que data del México postrevolucionario. El mismo autor recopila un testimonio del compositor Blas Galindo quien señalaba que anteriormente a la década de los 60, se consideraba que Cocula era el lugar de donde era originario el mariachi; argumenta que esta idea prevalecía porque fue desde ese pueblo de donde provenían los primeros grupos de mariachi que se trasladaron a la Ciudad de México.



Imagen 1. Primer Festival Internacional de la Mujer Mariachi 2019.



Imagen 2. Monumento al mariachi ubicado en la entrada a Cocula, Jalisco.

Se contactó directamente a la organizadora del festival de mariachi femenil –originaria del mismo municipio– y se le solicitó su ayuda para identificar posibles casos que fueran incluidos en la investigación, sin embargo, durante la estancia en Cocula no fue posible encontrar madres con hijos dentro de las edades buscadas. A pesar de ello, la informante del lugar, proporcionó el contacto de un músico de mariachi de la tercera edad involucrado desde pequeño en la tradición musical de mariachi de Cocula, esta persona accedió a brindar una entrevista con el fin de conocer un contexto en particular donde se desarrolla la tradición de mariachi y encontrar posibles casos para la investigación. Proporcionó algunos datos interesantes sobre el papel de las poblaciones infantiles en la tradición de mariachi de Cocula; el más relevante consiste en que en el municipio han existido iniciativas para fomentar la tradición musical de mariachi en escuelas primarias.

Al tratar de explicarle a grandes rasgos los propósitos de la investigación y señalarle que el foco de estudio se encontraba en niños de entre 3 y 5 años de edad, que únicamente integraran familias de músicos de mariachis –sin que fueran integrantes de las agrupaciones–, él aseguró que no sería posible encontrar niños que tocaran en mariachis. Esta circunstancia reveló que lo que este informante estaba comprendiendo era un propósito erróneo sobre los casos que la investigación estaba estudiando: niños vinculados a la tradición de mariachi, sin que necesariamente ellos estuvieran activos en agrupaciones con sus padres. Ante esto, se identificó que habría que tener cuidado en el proceso de acercamiento a los padres de los niños que se estaban buscando.

En el acercamiento en el estado de Nayarit, se había percibido en una ocasión la misma circunstancia ocurrida en Cocula, las personas vinculadas a la práctica musical y a las que se había recurrido para encontrar los niños de las edades que interesaban, entendían que la investigación buscaba estudiar niños que ya dominaran un instrumento –propósito no contemplado dentro de la investigación–. Esta dificultad fue afrontada, precisando la manera de acercarse a los posibles casos de estudio y al enfatizarles que lo que interesaba era únicamente que el niño tuviera relación con el mariachi debido a la actividad musical de los padres, sin que necesariamente los niños estuvieran siendo instruidos en algún instrumento o que participaran en alguna agrupación.

La exposición de estas adversidades en el trabajo de campo busca ilustrar la complejidad del proceso comunicativo. Es posible pensar que si esto ocurre en el sistema semiótico lingüístico entre adultos –que han tenido tiempo para estabilizar significados–, la dificultad para recuperar información de niños de entre 3 y 5 años de edad sería mucho mayor.

5.3 Acercamiento a los contextos de mariachi en Guadalajara

Al no encontrarse participantes para esta investigación en el estado de Nayarit y en el municipio de Cocula, Jalisco, se procedió de la misma manera en la búsqueda de informantes clave en la ciudad de Guadalajara. En este municipio se consiguieron dos contactos de niños de las edades buscadas, en ambos casos, las madres se dedicaban a tocar en conjuntos de mariachi de tipo moderno. Esto fue logrado gracias a la colaboración de la tutora principal de esta investigación la Dra. Irma Susana Carbajal Vaca, quien proporcionó el contacto de una mujer cantante de mariachi originaria de Jalisco³⁴. La cooperación de esta informante fue fundamental para lograr el acercamiento a ambas mujeres con hijos de las edades buscadas.

Los dos casos de mujeres mariachi que esta persona refirió, formaban parte de agrupaciones compuestas en su totalidad por mujeres. El primer caso contactado correspondió a una mujer violinista y cantante, madre de una niña de cuatro años (Valentina) de la ciudad de Guadalajara. El segundo caso consistió en otra madre violinista, con un hijo (Miguel) de cinco años edad. Este caso resultó ser interesante porque no sólo la madre de familia era miembro de un conjunto de mariachi, sino también el padre. Se logró establecer un contacto inicial vía telefónica con las madres de ambos niños y de forma inmediata ellas aceptaron colaborar en la investigación.

³⁴ A través de ella, también se pudo contactar a la organizadora del *Primer Festival Internacional de la Mujer Mariachi 2019*, lo que implicó realizar una primera inmersión al campo en el municipio de Cocula, Jalisco.

5.3.1 Entrevista a padres

Al establecer el contacto con ambas madres, se les solicitó una entrevista inicial con el objetivo de comenzar la exploración sobre el ámbito familiar del niño. La primera entrevista realizada fue a la madre del primer caso: Valentina. Esta se llevó a cabo sin la presencia de la niña ni del padre. Se había pensado efectuar la entrevista a ambos padres de manera simultánea, para obtener de cada uno su propio testimonio, sin embargo, no fue posible efectuar una entrevista con el padre de Valentina de manera posterior.

La entrevista consistió en explicar a la madre los propósitos de la investigación, el proceso de recolección de información y obtener su consentimiento informado. Después, se procedió a utilizar el instrumento diseñado, la entrevista temática para padres (E-PMM). Tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fue grabada en audio para el posterior análisis. La madre se mostró muy entusiasmada por brindar información acerca de su hija e incluso, previamente a la entrevista, ella ya había comenzado a proporcionar los videos de manera inmediata a través de la aplicación WhatsApp³⁵.

La segunda entrevista fue realizada a los padres de Miguel, siguiendo el mismo procedimiento del caso anterior. Ambos padres se dedicaban a tocar en agrupaciones de mariachi y el día de la entrevista los dos se presentaron en compañía de sus dos hijos. La entrevista tuvo una duración aproximada de 90 minutos y fue grabada en audio. Una vez realizada la entrevista, los padres proporcionaron videos del niño a través de la misma aplicación de WhatsApp.

Uno de los datos más relevante en las entrevistas a padres, fue identificar que tanto la madre de Valentina como los padres de Miguel, describían la conducta de sus hijos –referente a la manipulación de los instrumentos–, como un acto de juego. En el caso de Valentina, esto fue percibido específicamente al momento que su madre señalaba que algunas veces había dado lecciones de violín en casa a ambas hijas de manera simultánea. Ella reconocía que exigía más a su hija mayor, en comparación con Valentina quien describió que ella más

³⁵ Aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes y otros dispositivos.

bien “juega” (Madre de Valentina, 11 de noviembre de 2019) con el violín y presta menos atención a las lecciones.

En el caso de Miguel, ambos padres también refirieron que el niño jugaba cuando tenía acceso a los instrumentos. Mencionaron que esta era una de las razones por lo cual preferían esperar a que el menor tuviera una mayor edad para intentar enseñarle a tocar el violín:

[...] hay veces que yo estoy estudiando y le digo: “te presto el mío” [el violín] y ya lo siento en la cama o lo paro en la cama, para si se le caí pues no me lo vaya a romper, pero ya se pone y si juega un rato, o si no lo deja en la cama y ya le da con el arco y se pone a jugar un rato y en veces se pone a cantar y a tocar [...] porque todavía pues no tiene la psicomotricidad fina pues para ponerse ya a estudiar con los deditos, pues se pone y le hace con el arco y con los otros acá [en el diapason] pues juega pero porque no le hace nada, pero si se pone a jugar y a empieza a seguirnos los ritmos y se aprende las letras de las canciones (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

[...] todo agarra o agarraba a juego, o sea, cuando él está jugando, en un estado juguetón le dices “oye has esto” o “ayúdame con esto” o sea no te hace caso no porque sea desobediente, sino porque él es juguetón [...] siento que ya hasta la primaria va a tener un poco más de conciencia en cuestión de la disciplina, entonces sí yo creo que lo vamos a poner a estudiar (Padre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

5.4 El caso de Valentina: *situación biográfica y zona de operación*

Valentina tenía a la fecha de la entrevista cuatro años 11 meses. Es una niña perteneciente a una familia compuesta por padre, madre, hija mayor e hija menor, siendo ella la más pequeña. En esta familia, la madre está vinculada al mariachi desde hace varias generaciones; ella misma señaló que no tenía plenamente un dato preciso sobre cuántas generaciones de su familia se habían dedicado a la música de mariachi. De acuerdo con datos recopilados en la misma entrevista, recibió formación musical desde los 17 años y había cursado un nivel técnico como instrumentista de violín. La misma madre indicó que su esposo (el padre de Valentina) no tenía estudios musicales a nivel formal y se desempeñaba laboralmente como ingeniero, aunque él tenía un cierto dominio de la guitarra que propiciaba que frecuentemente practicara este instrumento en casa.

Los orígenes de la familia de la madre y la relación con la tradición de mariachi provienen de la vía paterna, con orígenes situados en Tecalitlán, Jalisco; su abuelo había sido músico de un mariachi fundado en ese lugar³⁶; más tarde, él mismo habría iniciado una agrupación del mismo tipo de forma independiente. Uno de los hermanos de la madre fundó el mariachi femenino en el que ella actualmente funge como directora, cantante y violinista desde hace 13 años, aunque anteriormente había participado en otro mariachi femenino durante aproximadamente 4 años.

Estos datos son antecedentes familiares de Valentina relacionados con la tradición musical de mariachi y por lo tanto suponen información importante sobre la *situación biográfica*, permiten identificar que la niña procede por la vía materna de una familia con un peculiar arraigo a la tradición de mariachi: “tengo dos niñas de 4 y 7 años, yo soy músico de mariachi y toda mi familia también, por lo cual mis hijas y sobrinos están involucrados y acostumbrados a estar entre la música” (Madre de Valentina, 12 de septiembre de 2019).

Mediante la entrevista, la madre proporcionó datos interesantes sobre la *zona de operación* de la niña, entendida esta noción concretamente dentro de la exploración empírica como las características sobre el escenario familiar para la niña, en cuanto a los instrumentos que hay en casa, las costumbres familiares y las prácticas cotidianas. En su casa hay violines, uno para cada niña y el violín de mamá; hay un yembé, una guitarra y otros dispositivos para el canto como un karaoke. Al igual que su hermana mayor, Valentina en algunas ocasiones había recibido clases de violín por parte de su madre, aunque estas lecciones no habían sido de manera frecuente.

Cuando su mamá iba a trabajar en el mariachi, Valentina a menudo se quedaba en casa con su hermana y su papá, por lo que no era común que ella acompañara a su mamá a las presentaciones de mariachi. Son pocas las ocasiones en que se identificó que Valentina se había involucrado directamente en prácticas habituales que su madre realizaba en el mariachi. Durante la entrevista se identificaron dos en específico: una participación de

³⁶ Dicha agrupación continúa activa actualmente y tiene un prestigio considerable en México por su antigüedad (Jáuregui, 2010).

Valentina con su violín durante una presentación en vivo, en el concierto de aniversario del mariachi en el que su madre se desempeña en la actualidad (evento del cual se recopilaron dos videos) y en otra ocasión en el que también desfiló junto con su hermana, en un desfile de la embajadora del mariachi, evento festivo y conmemorativo de la tradición del mariachi en Jalisco (López, 2019).

Además del ámbito familiar, se recopilaron datos durante la entrevista que indican otro de los escenarios donde normalmente Valentina opera: el jardín de niños. En este espacio recibe lecciones de música donde está presente el piano; de acuerdo a lo referido por su madre, es el instrumento que la maestra de música del jardín utiliza para diferentes actividades, incluso, la niña describe que durante las clases se baila y se canta.

Entrevistador: ¿qué es lo que más les gusta de su escuela? ¡ajá!
Valentina: a mí la música
Entrevistador: ¿la música? ¿les dan clases de música ahí?
Valentina: [asiente moviendo su cabeza]
Entrevistador: ¿qué les enseñan ahí? haber explícame ¿cómo son tus clases ahí Valentina?
Valentina: mmm... me enseñan también... para hacer educación...
Madre: ¿educación física?
Valentina: [asiente moviendo su cabeza]
Madre: pero las clases de música...
Entrevistador: las de música ¿cómo son?
Valentina: pues tienes que... hacer cosas para bailar...
Entrevistador: para bailar... ¿qué más?... es maestro o maestra
Hermana: maestra
Valentina: maestra
Entrevistador: ¿y qué les enseña la maestra?
Valentina: todas son maestras
Entrevistador: todas son maestras. Y por ejemplo ¿qué canciones les enseña? y ¿qué canciones bailan?
Valentina: mmm... cantamos la de *Rodolfo el reno*
Entrevistador: ¡ahh! la de *Rodolfo el Reno*... ¿qué más?
Valentina: y vamos a cantar *La misa es una fiesta muy alegre* [una canción religiosa que es enseñada en su escuela, ya que ella pertenece al coro infantil]
(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Es posible apreciar que además de la familia y el jardín de niños —como escenarios de la *zona de operación* en el *Lebenswelt* de Valentina—, ella había estado en ámbitos específicamente relacionados con la tradición del mariachi, porque las actividades artísticas musicales de su madre han favorecido a su participación en un concierto y en actividades

de desfile, este último suceso relacionado a actividades de difusión y fomento de la tradición de mariachi en Guadalajara.

5.4.1 Videos recopilados sobre el *Lebenswelt* de Valentina

La madre de Valentina compartió un total de siete videos, de los cuales, dos consistieron en una presentación del mariachi de la madre, en donde participaron en el escenario ambas hijas (Valentina y su hermana mayor), dos en donde aparecían primos de la niña (de su misma edad) participando en el mariachi de sus padres, uno donde ella aparece cantando una canción titulada *Las margaritas*, uno donde Valentina aparece en brazos de su madre previamente a una presentación de mariachi y otro más en donde la niña fue grabada por su madre cantando con un sombrero de charro y tocando una flauta. De estos videos únicamente se utilizaron cuatro para la entrevista, puesto que algunos no correspondían a una situación en la que había una interacción con instrumentos musicales, o bien, porque la madre de Valentina los había proporcionado de manera posterior al trabajo de campo.

Video 1: Valentina bailando en el escenario con mamá

El video consiste en una presentación del mariachi femenino donde la madre de Valentina se desempeña. El video transcurre en lo que parece ser un espacio público (un parque o una plaza), en el que se celebraba el aniversario de la agrupación de mariachi. En el escenario, además de las integrantes del mariachi (todas adultas), Valentina está al frente en compañía de dos niñas (una de ellas es su hermana mayor), las dos niñas son más grandes que Valentina y traen un violín (sin tocarlo), parece ser que Valentina traía uno antes (Imagen 3). Valentina al igual que las demás niñas, está vestida de mariachi.



Imagen 3. Valentina bailando en el escenario con mamá.

El video inicia en el momento en que el mariachi toca un verso de la canción *El Noa Noa*, canción popular en México e interpretada a menudo por conjuntos de mariachis. Valentina parece estar disfrutando la presentación ya que baila moviéndose aparentemente con entusiasmo. Después, su mamá –quien tiene el micrófono– alienta a las niñas a bailar diciendo: *¡Y las chicas guapas bailan así!* Valentina no sigue la vuelta de baile (lo que sí han hecho las demás niñas), ella se ha volteado, pero para recoger un arco de violín, lo que hace pensar que anteriormente, ella también traía su propio violín. Su mamá la incita a dar una vuelta y ella hace la vuelta inmediatamente. Valentina se detiene un momento, parece estar avergonzada ya que, en ese instante, se escucha el bullicio del público que aplaude y grita entusiasmado con la vuelta de Valentina. Ella continúa bailando y agitando el arco de violín.

Justo antes de iniciar el coro de la canción, Valentina se voltea nuevamente y deja en el suelo el arco para inmediatamente seguir la coreografía que su madre ha propuesto al público. Dicha coreografía consiste en bailar con las manos arriba, moviendo ambas manos

a la izquierda y a la derecha. El dominio mostrado del baile por parte de Valentina quizás sea un indicio de que ya conocía previamente la canción y el baile. Mientras se interpreta el coro de la misma canción, Valentina parece estar cantando en algunos momentos. Al terminar el coro de la canción, voltea a su alrededor, pero sin dejar de bailar, por momentos tratando de seguir la coreografía de las demás en el escenario.

Este video fue utilizado en la entrevista para que la niña describiera su experiencia al estar en el mismo escenario con la agrupación de mariachi de su madre. En el video hay presencia de instrumentos musicales, incluido el violín que la mamá de Valentina le había comprado.

Video 2: Valentina tocando el violín en el escenario con mamá

Se trata de un video que consiste en la misma presentación del video 1, pero este que fue capturado desde otro ángulo (Imagen 4). La madre de Valentina está cantando la canción titulada *La fiesta del mariachi*. Valentina se acomoda en el hombro el violín e intentar friccionarlo con el arco. Durante la canción parece no lograr mantener el violín en el sitio deseado, lo baja y nuevamente lo trata de colocar en su hombro y usa el arco para friccionar las cuerdas. Las otras niñas que aparecen en la escena son más grandes que Valentina. Este video fue utilizado durante la entrevista con la niña, a fin de que describiera su experiencia al interactuar con el violín.



Imagen 4. Valentina tocando el violín en el escenario con mamá.

Video 3: Primos de Valentina en el escenario (primera parte)

Este video fue utilizado como un recurso adicional en la entrevista, bajo el supuesto de Schutz (1967) que sostiene que el sujeto interpreta las experiencias de sus semejantes tomando como referencias las suyas. De esta forma, se determinó que podría ser posible explorar las nociones de Valentina sobre el sentido que tienen para ella aquellas situaciones de interacción con instrumentos musicales.

Se trata de un video en donde aparece un primo de Valentina, aproximadamente de su misma edad, con un violín en sus manos. El niño se encuentra en el escenario en la presentación en vivo de mariachis adultos quienes interpretan una canción titulada

Jaquetón. El niño tiene un violín que parece intentar tocar como lo hacen los mayores. Sigue el momento en que los violines comienzan a tocar y dejan de intervenir en la canción, toma el instrumento y se lo coloca en el hombro en la parte inferior del mentón para comenzar a friccionar las cuerdas con el arco, observando siempre al adulto que está a su lado. Cuando termina la participación de los violines, los músicos en el violín comienzan a realizar coros, el niño en este momento se acerca al micrófono y parece cantar la letra como lo hacen los músicos adultos. Posteriormente aparece otro niño en la escena, también primo de Valentina. El niño está tocando una guitarra pequeña, pero en otra sección de músicos dentro de la misma agrupación.



Imagen 5. Primos de Valentina en el escenario (primera parte).

Video 4: Primos de Valentina en el escenario (segunda parte)

Este video consiste en una continuación del video 3. Aparece en la escena el primo de Valentina con el violín en sus manos, aparentemente acaba de terminar la presentación con un grupo de mariachis de adultos. El niño agita el arco del violín como lo hacen los adultos, como una reverencia a la gente que ha comenzado a aplaudir (Imagen 6). Más tarde aparece otro primo de Valentina en el video, el niño se encuentra el mismo escenario, pero en otro lugar; en este momento, en el video se aprecia un adulto (posiblemente el padre del niño)

quien le sujeta la guitarra al terminar la presentación. Al igual que el video 3, este fue utilizado como un recurso más para indagar en nociones de la niña relacionadas a la interacción con instrumentos musicales.



Imagen 6. Primos de Valentina tocando (segunda parte).

Video 5: Valentina cantando la canción Las margaritas

Este video fue proporcionado por la madre de Valentina previamente a la realización de entrevistas. Es una grabación en donde la niña se presenta ante la cámara y posteriormente comienza a cantar la canción titulada *Las margaritas*³⁷. Esta grabación no fue utilizada durante la entrevista con Valentina ya que no se trataba de una situación relacionada con instrumentos musicales; sin embargo, resultó importante para describir las preferencias que la niña tiene sobre la música relacionada con la tradición de mariachi, por lo que enriqueció el mismo análisis orientado hacia la experiencia de la niña en situaciones de interacción con instrumentos musicales.

³⁷ Esta es una canción que es interpretada por Beatriz Adriana, cantante de lo que en México a menudo se denomina como género regional mexicano. La pieza originalmente es acompañada por un conjunto de mariachi moderno.



Imagen 7. Valentina cantando Las margaritas.

Video 6: Valentina en brazos de su madre

De acuerdo al testimonio proporcionado por la madre, este video fue grabado momentos previos a su presentación con el mariachi femenino al que pertenece. En ese entonces, Valentina tenía 1 año con 4 meses y aparece con una maraca en su mano mientras es cargada en brazos. Al inicio del video, su madre comienza a cantar la primera estrofa de una canción mientras le toma la mano para agitar la misma maraca que la niña trae.



Imagen 8. Valentina en brazos de su madre.

Este video no fue mostrado a Valentina durante la realización de la entrevista, puesto que se recopiló posteriormente. A partir de esta misma grabación se lograron establecer algunas conjeturas interesantes, sobre todo al contrastarlo con la situación registrada en el video 7 descrito en el siguiente apartado.

Video 7: Valentina cantando y tocando la flauta

En esta videograbación Valentina aparece con 5 años cumplidos con un sombrero de charro puesto (Imagen 9). Ella canta las estrofas de una canción y en algunos momentos se detiene para acompañar su canto con una flauta, posiblemente imaginado que dicho instrumento es una trompeta. La pieza cantada en este video fue relevante porque era la misma pieza musical que su madre le canta en el video 6 (Imagen 8). Este video no fue utilizado como recurso para la realización de la entrevista, porque fue grabado meses después del acercamiento a la niña y su madre. A partir de este material fue posible generar reflexiones expuestas en los señalamientos de cierre de esta investigación.



Imagen 9. Valentina cantando y tocando la flauta.

5.4.2 Entrevista a Valentina

Posteriormente a la entrevista con su madre, se realizó la entrevista con Valentina. Esta tuvo una duración aproximada de 30 minutos y fue videograbada con la cámara de una computadora portátil. La entrevista fue realizada en compañía de la madre y la hermana mayor, su padre no pudo estar presente. Se incluyó a la hermana mayor (siete años de edad), indicándole que también ella podría responder las preguntas sobre los videos que se mostraran a Valentina. Esta estrategia permitió entablar una charla en un clima de confianza para la niña y a la vez, enriquecer la información proporcionada por ella misma. La niña se mostró accesible en todo momento, manteniendo un lenguaje que fue fácil de entender. En varias ocasiones llegó a distraerse con objetos que había en la mesa, sin embargo, estas situaciones no parecen haber incidido de manera considerable en la recolección de información.

Además de los videos anteriormente descritos —que fueron recopilados, analizados y utilizados para la entrevista con la niña—, se incluyó la imagen de un violín en un fondo blanco. Esta imagen fue incorporada a la entrevista a razón de que, en el entorno de la niña, el violín tenía una relevancia importante, en comparación con otros instrumentos que la madre refirió que había en casa. Este es el instrumento que la madre más domina y el que habitualmente practica en el hogar, además, Valentina y su hermana tenían su propio violín.

5.4.3 Aspectos referentes al *signo* y el *símbolo* en el caso de Valentina

La imagen del violín y los videos utilizados durante la entrevista se apreciaron a nivel sónico como pertenecientes a lo que Schutz llama *esquemas aperceptuales*, ya que desde la perspectiva fenomenológica la niña efectúa en primer lugar, captaciones de los objetos que se le presentaron sin ninguna referencia inmediata. Posteriormente estos mismos adquieren un carácter de *esquema apresentacional*, porque a partir de ellos se generaron procesos de explicitación durante la entrevista a la niña. La imagen del violín aparece como un *signo* perteneciente a un orden de *esquema apresentacional*, al momento en que ella refirió este objeto a acciones o proyectos pragmáticos como el tocar, el canto y al baile.

Esto mismo ocurre con algunas de las partes del violín sobre las que se le preguntaron y las cuales Valentina describe respecto a su uso:

Entrevistador: ¿para qué sirve cada parte? por ejemplo estas [indicando en la pantalla las clavijas de afinación]

Valentina: son para que lo desafines

Entrevistador: lo desafines... ¿estas rayitas que están aquí? [indicando las cuerdas]

Valentina: son para tocar

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Hay aspectos dentro de la entrevista que no corresponden propiamente a la exploración del sentido de las interacciones con instrumentos musicales en Valentina, pero que conviene señalar por su relevancia en el tema del dominio de signos. En diversas ocasiones, la niña utilizó el *señalamiento* para comunicar sus respuestas positivas o negativas, asintiendo o negando con el gesto de su cabeza. Desde la perspectiva fenomenológica, esto fue percibido como el manejo de un significado (afirmación o negación) y de *signo* (el gesto con la cabeza) que intersubjetivamente se encuentra compartido en el *mundo de la vida*. Puede ser interpretado como un indicio del papel que jugó el *signo* en el trabajo de campo, constituyendo una forma de comunicación de sentido que la niña empleó durante la entrevista.

En el video 3 mostrado a Valentina, aparecen dos de sus primos participando en la presentación en vivo de un mariachi de adultos. En este momento fue posible percibir la presencia del *principio de irrelevancia relativa del vehículo* (Figura 4), en el que la estructura de sentido de un *signo* permanece, aunque el vehículo sufra alguna modificación o alteración:

Entrevistador: Valentina ¿quién es y qué está haciendo?

Valentina: mi primo

Entrevistador: ¿es tu primo? ¿cómo se llama tu primo?

Valentina: mmm... [voltea a ver a mamá]

Valentina: Roberto

Entrevistador: ¿y qué está haciendo?

Valentina: tocando el violín

Entrevistador: ¿y por qué le hace así? [modelándole la forma de friccionar el arco con las cuerdas] con el arco ¿para qué es, para qué sirve eso?

Valentina: para que [no se entiende su respuesta]

Entrevistador: ¿para tocarlo?

Valentina: para que se suene

Entrevistador: ¡ah! para que se suene

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

El gesto de friccionar las cuerdas fue mostrado a la niña sin ningún instrumento presente físicamente, es decir, únicamente realizando el gesto con las manos. Esto sugiere que Valentina fue capaz de entender el gesto de friccionar las cuerdas de un violín con un arco (vehículo), a fin de que explicara para qué servía la acción (significado). Esto refleja la capacidad de la menor para entender el señalamiento y el dominio de un significado (intersubjetivo) de la acción: para hacer sonar al instrumento.

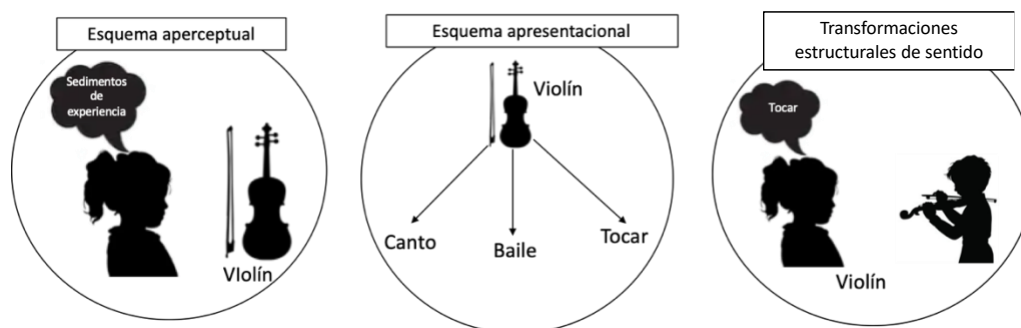


Figura 4. Aspectos sobre el signo identificados en Valentina.

En el aspecto simbólico, fue posible encontrar algunos datos en Valentina en los que el *signo* trasciende su sentido pragmático en el *mundo de la vida* y se enlaza con otras esferas en los que adquiere un significado distinto. Al preguntársele acerca de las canciones que le enseñaban en el jardín de niños, ella mencionó algunos datos interesantes:

Entrevistador: ¿qué canciones les enseña? [refiriéndose a la maestra] y ¿qué canciones bailan?
 Valentina: mmm... cantamos la de *Era Rodolfo el reno*
 Entrevistador: ahh la de *Rodolfo el Reno*... ¿qué más?
 Valentina: y vamos a cantar *La misa es una fiesta muy alegre*
 Madre: ¿cómo va esa?
 Valentina: ¿no te la sabes?
 Valentina: [comienza a cantar] *La vida es una fiesta muy alegre la misa es una fiesta con Jesús*
 Entrevista: ah ¿la misa se llama?
 Valentina: [asiente con la cabeza mientras sigue cantando en voz baja] también hay otra que se llama *Tú que siempre nos perdonas, porque nos quieres mucho* [sigue cantando]
 (Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

En este fragmento de la entrevista, Valentina parece dominar la canción como un *signo* (Figura 5), que se enlaza hacia dos ámbitos de realidad que no son propiamente de carácter

pragmático: el de la festividad navideña a la que alude la canción de *Rodolfo el reno* y el ámbito religioso que se relaciona con la canción de *La misa* (que cantó durante la entrevista). Estos datos son algunos elementos que parecen indicar el dominio simbólico de la niña en su operación en el *mundo de la vida* mediante signos, mismos que permiten establecer *relaciones apresentacionales* más complejas en las que estos adquieren un sentido no basado en fines prácticos.

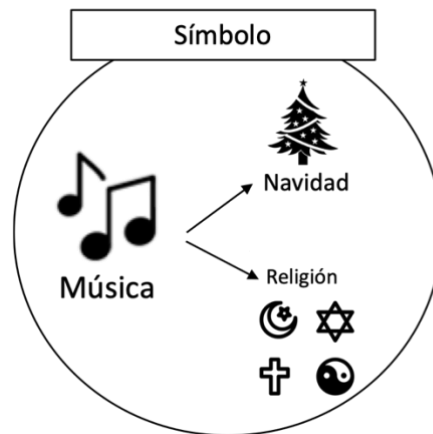


Figura 5. Aspectos sobre el símbolo identificados en Valentina

Aunque durante la entrevista no fue posible profundizar en la festividad navideña que refiere Valentina, ni en las prácticas religiosas que vive en su *zona de operación*, sí es posible deducir que los signos identificados en la niña son elementos de su operación en *actitud natural*, que le permiten que aprehenda y comprenda el sentido que tiene la canción dentro de la festividad de la navidad (relacionada con un ámbito de sentido religioso), todo esto influido por el contexto en el que Valentina ha crecido.

Esto quiere decir que la música como *signo* conserva un sentido práctico en el *mundo de la vida* de Valentina vinculado a las actividades musicales que caracterizan su entorno; sin embargo, esto también penetra dentro de otras esferas de sentido en las que el mismo *signo* evoca diferentes elementos de la festividad navideña frecuentemente asociada a determinados valores sociales, creencias o personajes (*Santa Claus* o *Rodolfo el reno*).

Estas descripciones, son algunos de los aspectos más relevantes con respecto a las nociones fenomenológicas de *signo* y que fueron recopiladas durante el trabajo de campo en el caso de Valentina. En los siguientes apartados se dividen los hallazgos a partir de las estructuras de *acervo de conocimiento*, *tipicidad* y *significatividad*, en todas ellas el *signo* también se encuentra implícito.

5.4.4 Acervo de conocimiento

A través de la exploración realizada durante el trabajo de campo, fue posible apreciar que el *acervo de conocimiento* de Valentina está ligado a experiencias con los objetos que forman parte de su *zona de operación* y a su *situación biográfica*; si bien estas concepciones fenomenológicas fueron útiles como conceptos para definir los ámbitos de acción de la niña, el concepto de *acervo de conocimiento* permitió describir de una manera más específica las concepciones intersubjetivamente compartidas en su familia y en el contexto donde actualmente crece, es decir, los significados de esos objetos dentro de su entorno. Estas nociones sobre el *acervo de conocimiento* facilitaron establecer una relación principalmente entre el conocimiento de Valentina y la práctica musical que su mamá realiza cotidianamente con el violín.

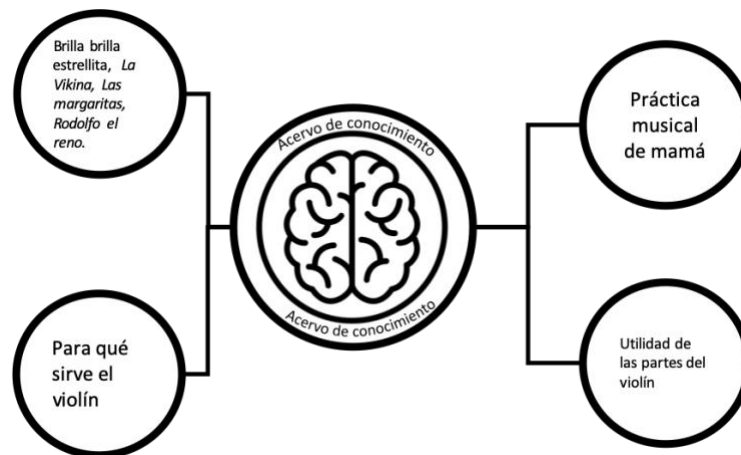


Figura 6. Acercamiento al acervo de conocimiento en Valentina.

A través de los videos proporcionados por la madre y utilizados en la entrevista, se exploraron los conocimientos (derivados de experiencias) de la niña. En el caso del violín, —el instrumento que le fue mostrado mediante una fotografía—, Valentina reconoce algunas

de sus partes y su utilidad, como las clavijas de afinación y las cuerdas, aunque no refiriere el nombre exacto de estas partes:

Entrevistador: ¿para qué sirve el violín?

Valentina: para tocar

Entrevistador: para tocar... y por ejemplo las partes ¿cuáles son las partes del violín? ¿para qué sirve cada parte? por ejemplo, éstas [señalando las llaves de afinación]

Valentina: son para que lo desafines

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Este conocimiento de Valentina sobre el Violín a nivel práctico también fue perceptible en el análisis del video número 2, durante su participación en una presentación de su madre con mariachi. En un momento de la entrevista, Valentina también mencionó que se sabía la canción de *Estrellita* en el violín (pieza también conocida como *Brilla, brilla estrellita* o *Estrellita donde estás*), lo que pareció indicar que, de acuerdo con su contexto de experiencia, ella asumía que sabía tocar dicha canción, aunque esta respuesta posiblemente estuvo condicionada por lo expresado previamente por la hermana mayor:

Entrevistador: ¿ya se saben algunas canciones ahí o no? [instrumentos]

Hermana: yo en el piano la de *Estrellita* y creo que ya

Entrevistador: ¿sí? ¿Y tú... tú Valentina?

Valentina: mmmm *Estrellita*... y... no, no, me sé

Entrevistador: ¿nada más la de *Estrellita*?

Valentina: (responde que sí con la cabeza)

Entrevistador: ¿sí? ¿pero la aprendiste en el violín de tu mamá o en el tuyo? porque dicen que tienen cada quién un violín ¿verdad?

Hermana: (asiente con la cabeza)

Valentina: en mi violín

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Un aspecto adicional a la propia interacción con instrumentos musicales fue el reconocer el repertorio de canciones que Valentina conocía y dominaba mediante el canto. Durante la entrevista, fue posible apreciar que la niña sabía canciones asociadas comúnmente al mariachi, como *La Vikina* y la canción de *Las Margaritas* (Video 5), además de las otras canciones señaladas anteriormente como *Rodolfo el reno* y *La misa es una fiesta muy alegre*.

5.4.5 Tipicidad

Como se señaló en la descripción anterior sobre el *acervo de conocimiento*, Valentina parecía captar el violín en la forma típica en que era utilizado dentro de su entorno social, es decir, esta captación se refiere a los proyectos pragmáticos en el *Lebenswelt* con los cuales ese instrumento se relaciona. Esto sugirió que su cercanía con el instrumento a través de las actividades artísticas de su madre, le habían permitido tener experiencias de interacción con el violín de manera directa o indirecta, lo cual había generado *tipificaciones*, es decir, todo un entramado de *tipos* que se estructuran en el *acervo de conocimiento*.

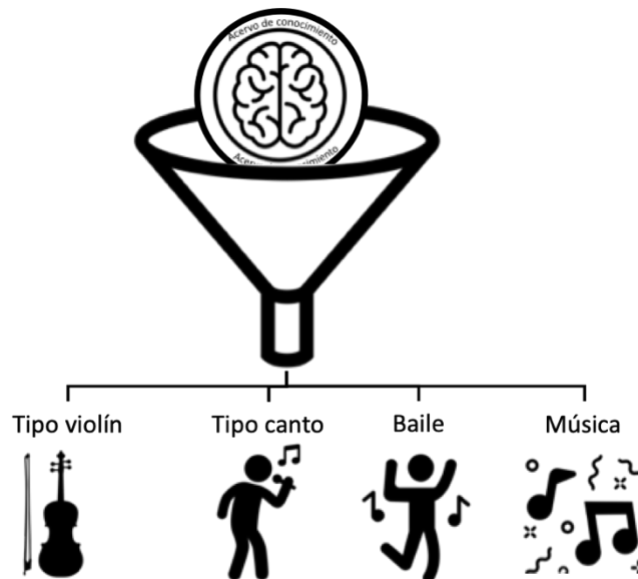


Figura 7. Tipificaciones identificadas en Valentina.

Esta interacción directa con instrumentos es constatada por el testimonio de su madre, quien dijo: “Le gusta agarrar más el mío [el violín] que el de ella, yo creo” (Madre de Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020). Valentina refirió que su mamá practicaba el instrumento cuando estaba en casa (dato que fue corroborado durante la entrevista inicial realizada a la madre):

Entrevistador: ¿y tu mamá toca en tu casa?

Valentina: asiente con la cabeza

Entrevistador: ¿sí? ¿mucho o poquito? o ¿diario?

Valentina: mucho

Entrevistador: ¿mucho? ¿y cuando ella toca, tú qué haces?

Valentina: juego
Entrevistador: ¿juegas?
Madre: baila

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Estas experiencias dentro de la vida cotidiana podrían sugerir por qué en otras situaciones alternas al hogar, Valentina intenta dominar el violín de forma similar a como los músicos adultos habitualmente lo hacen. En el primer video mostrado a la niña, ella aparece bailando y simultáneamente agitando el arco de su violín; la misma descripción del video parece evidenciar que para ella resultó más significativo ponerse a bailar con el arco que tocar el violín, lo cual es congruente con una de sus respuestas durante la entrevista, en la que indicó que en ese evento le había gustado más bailar que tocar o cantar.

En el video número 2, se observó cómo Valentina apoyó en su hombro izquierdo el violín y posteriormente con el arco en la mano derecha, intentó friccionar las cuerdas mientras estaba arriba del escenario. Esto supondría un indicio de que la niña sabe algo que no propiamente puede expresar mediante palabras, pero que en el video muestra con sus posturas corporales (para tocar el instrumento), lo cual es congruente con algunas de sus experiencias previas en su *Lebenswelt*.

Valentina parece captar en su forma típica aquellas partes que conforman el violín, como las clavijas de afinación y las cuerdas; ya que la niña las concibió de acuerdo con su funcionalidad. Dentro de los videos proporcionados por la madre, ella también compartió algunos videos donde aparecen sus sobrinos pequeños (primos de Valentina) tocando en un escenario con un grupo de mariachi moderno compuesto en su totalidad por varones, dos de estos videos fueron utilizados consecutivamente como recursos de apoyo para la entrevista realizada a la niña. Se dedujo que sería importante mostrarlos a Valentina, porque además de resultar familiares para ella, serían insumos adicionales mediante los cuales, se podría explorar las concepciones de la niña respecto a la interacción con instrumentos musicales. Esto también se fundamentó en el postulado fenomenológico de Schutz, donde señala que el sujeto interpreta las acciones de los demás de acuerdo con sus propios sedimentos de experiencia dentro de su *acervo de conocimiento*.

La niña describió que la forma en que uno de sus primos toca el violín –en uno de los videos mostrados–, servía para que el instrumento “se suene” (comunicación personal, 3 de marzo, 2020), aunque anteriormente también había mencionado que el violín era “para tocar” (comunicación personal, 3 de marzo de 2020). Esto implica considerar que la niña capta la forma típica en que dicho objeto es ejecutado para producir sonido y para la práctica musical. El *tipo violín* también es captado por Valentina como un objeto vinculado a la canción, ya que como se señala en el *acervo de conocimiento*, ella dice saberse la canción de *Estrellita* en el violín.

De esta manera es posible constatar que el *sonar*, la *canción* y el *baile*, son tipificaciones que se enlazan al *tipo violín*. Tal como lo concibe Alfred Schutz, la *tipificación* brinda a la conciencia del sujeto la posibilidad de distinguir un elemento de otros más, lo cual es congruente en el caso de Valentina, al observar que ella sabe que su propio violín es diferente al que su mamá utiliza en el mariachi. Al preguntársele en dónde guardaba su violín, la niña no mencionó la palabra *estuche*, pero mediante su expresión verbal brindó datos sobre de la captación típica de ese objeto:

Entrevista: en tu violín... ¿y dónde lo tienes guardado tu violín?

Valentina: en el que se tapa

Madre: estuche [ella ríe]

Madre: en algo que se tapa...

Valentina: [sonríe]

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

Aunque es posible que Valentina haya olvidado durante la entrevista cómo se denomina socialmente a ese objeto donde se guarda el violín, su lenguaje permitió obtener algunos indicios sobre cómo concibe al estuche en cuanto a sus fines prácticos asociados al instrumento. En el caso del otro video mostrado y donde aparecen los primos de Valentina, se obtuvieron más datos relevantes respecto a la noción de *significatividad* presentados en el apartado siguiente.

5.4.6 Significatividad

A través de este concepto fue posible percibir diferentes estructuras de *significatividad* que aluden a procesos de significación desencadenados en la experiencia vivida por la niña. El

uso de videos como recursos para indagar en la conciencia de la niña, en sí mismo implicó a nivel metodológico un tipo de significatividad denominada por Schutz como una “significatividad temática «impuesta»” (Schutz y Luckman, 2003, p. 186), ya que las estrategias dentro de la realización de la entrevista implicaron incentivar a que la niña describiera la situación de los videos proporcionados por la madre y en los que ella aparecía.

Valentina dio una descripción –a través de su propio lenguaje–, basada en lo que se le cuestionaba en la entrevista y en lo recordado de las situaciones pasadas registradas en los videos que le fueron mostrados. Estas descripciones coinciden también con la *significatividad interpretativa*, que a su vez, se divide en: *significatividad interpretativa por coincidencia automática* y *significatividad interpretativa por explicitación del problema*³⁸.

La primera surgió porque la niña recurrió inmediatamente a sedimentos de experiencia dentro de su *acervo de conocimiento* para comprender durante la entrevista lo ocurrido en situaciones que aparecen en el video. Es decir, entiende las situaciones que se le mostraron en el video sin ser guiada por las preguntas que se le hicieron en la entrevista. Esto ocurrió específicamente justo después de haberle mostrado el video 1 (donde ella está en el escenario con el arco de violín en la mano), por iniciativa propia comenzó a cantar la canción *El noa noa*.

La segunda significatividad apreciada en la niña –*por explicitación del problema*–, se derivó al solicitarle mayor información sobre lo ocurrido en los videos mediante cuestionamientos. Esto conllevó a que Valentina enlazara el material audiovisual y las preguntas en la entrevista a experiencias pasadas sedimentadas en el *acervo de conocimiento*, para así poder dar respuesta. Mientras que la *significatividad temática impuesta*, consiste en la inducción de Valentina por parte del entrevistador hacia un tema

³⁸ La diferencia entre estos dos tipos de significatividades interpretativas radica en que en la primera inmediatamente se acopla lo dado a la experiencia inmediata a algún referente experiencial en el *acervo de conocimiento*, mientras que en la segunda es necesario un ejercicio de explicitación que implica la comparación entre lo dado en la situación y lo que ya se encuentra sedimentado en el *acervo de conocimiento*.

en particular, la *significatividad interpretativa por explicitación del problema* se refiere específicamente al proceso de dominio que Valentina realiza en su conciencia sobre los cuestionamientos que se le plantearon.

Durante el mismo análisis del video 1, Valentina refirió que se encontraba bailando. En efecto, la niña durante el video se aprecia bailando con un arco de violín en la mano que agita una y otra vez en el aire al ritmo de la música. La intención de recopilar una descripción sobre la situación, estaba centrada en conocer el sentido que ella misma daba al hecho de estar interactuando con el arco que traía en la mano. De acuerdo con la información obtenida con la entrevista inicial con la madre, se sabía que Valentina había estado utilizando un violín en ese evento, por lo tanto, existía la expectativa de encontrar una descripción basada principalmente en la experiencia de interacción con el violín. De esta manera, se identificó que la significatividad de la experiencia estaba centrada más en el baile que en el objeto que traía en su mano. En este mismo momento de la entrevista, la madre intervino para tratar de recordarle a Valentina que en ese evento también había estado tocando, sin embargo, la niña reiteró que lo que hace en ese momento es bailar y no tocar el instrumento.

En el video número 2, la niña aparecía en el mismo evento, pero en éste se apreciaba de manera más clara cómo Valentina manipulaba el instrumento; en la descripción que realizó sobre este suceso, la acción parecía estar asociada a una actividad placentera, ya que mencionó que le gustaba:

Entrevistador: ahí es de día... [en el video] ahí ahora sí ¿qué estás haciendo Valentina?

Valentina: tocando el violín

Entrevistador: ¿por qué lo estás tocando?

Valentina: porque me gusta [responde y simultáneamente está sonriendo]

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

El gusto por tocar referido en el anterior fragmento podría ser interpretado tomando en consideración las tipificaciones percibidas en Valentina con relación al *tipo violín*: la *canCIÓN*, el *sonar* y el *tocar*. Este último *tipo* parece cercano a la práctica musical de su madre, ya que, en un momento, Valentina expresó que su gusto por la música se debía a

que su mamá tocaba. Esto conduce a pensar que la relevancia del instrumento en la conciencia de la niña está vinculada al quehacer musical que su madre efectúa en el mariachi, lo cual se encuentra relacionado con el *acervo de conocimiento* y, por lo tanto, coincide con una forma de *significatividad interpretativa por coincidencia automática*.

Entrevistador: entonces a ti Valentina ¿te gusta la música o no te gusta la música?

Valentina: [asiente con la cabeza mientras toma café de la taza de su mamá]

Entrevistador: ¿por qué te gusta la música?

Valentina: porque mi mamá... toca

Entrevistador: porque tu mamá toca

Valentina: sí [en voz baja]

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

En el mismo video 2, la significatividad identificada en la descripción brindada por Valentina sigue estando centrada en el baile, ya que señala que durante esa presentación le gustó más bailar, en comparación con el canto o el tocar el violín:

Entrevistador: ¿te gustó esa vez que participaste ahí?

Valentina: (dice que sí con la cabeza)

Entrevistador: ¿qué te gustó más? ¿tocar? o ¿bailar? o ¿cantar?

Valentina: bailar

(Valentina, comunicación personal, 3 de marzo de 2020).

En la misma entrevista con Valentina, existieron momentos en los que se recopiló información importante sobre significatividades en la niña, no guiadas con la utilización de videos durante la entrevista, sino con preguntas. Algunas de ellas se focalizaron en la relevancia que tienen los instrumentos musicales que hay en su hogar. De acuerdo con la exploración del entorno familiar de la niña y datos brindados por ella misma, el violín era un instrumento que parecía tener una importancia especial, al ser un instrumento que se encontraba en su casa y que su mamá sabía tocar. Conviene destacar que la *significatividad interpretativa por coincidencia automática* observada en Valentina no se encuentra centrada en el instrumento en sí, sino en la cercanía que existe entre el violín y la actividad musical de su mamá.

5.5 El caso de Miguel: *situación biográfica y zona de operación*

Miguel fue el segundo caso al que se tuvo acercamiento, al momento de la entrevista tenía cinco años y tres meses, su familia estaba compuesta por padre, madre, hija mayor e hijo menor (Miguel), su madre y su padre eran músicos activos en agrupaciones de mariachi moderno. El primer contacto fue establecido con la madre por vía telefónica. La entrevista (y primer acercamiento a la familia) se realizó simultáneamente a ambos padres de familia, con la presencia de los hijos. Se aseguró que cada uno de los padres brindara de forma individual sus propias experiencias ante los temas considerados para la entrevista.

El primer dato identificado como parte de la *situación biográfica* del niño, fue que la madre y el padre de Miguel, se habían relacionado con la tradición musical de mariachi de manera distinta y sus procesos de aprendizaje musical habían sido diferentes. Su padre de 35 años de edad nunca había recibido lecciones formales de música, él procedía de una familia de varias generaciones atrás de mariachis del Estado de Jalisco, por lo tanto, recibió lecciones de música en familia por parte de su padre, siendo el violín el instrumento que más dominaba. Refiere que aproximadamente a la edad de 9 años ya tocaba algunas canciones, comenzando a trabajar en agrupaciones de mariachi cuando era adolescente.

En el momento de la entrevista, el padre de Miguel señaló que no tenía un grupo de mariachi fijo, es decir, se dedicaba a trabajar de manera ocasional en agrupaciones que lo invitaban a tocar, ya que recientemente se había integrado a trabajar en un departamento del gobierno de Jalisco, empleo que había conseguido debido a su formación de licenciatura en derecho. Refirió que estas actividades laborales –diferentes a la disciplina artística–, algunas veces le resultaban muy difíciles de sobrellevar ya que señalaba que anhelaba regresar a la dedicación exclusiva en la música de mariachi, tal como lo hacía antes de su empleo en el organismo gubernamental.

La madre de Miguel tenía 36 años de edad al momento de la entrevista. Contaba con una formación musical a nivel técnico y una licenciatura en música como instrumentista de violín por la Universidad de Guadalajara, aunque tenía algunos conocimientos de arpa,

guitarra, piano, mandolina y percusiones. Ella no procedía de una familia de músicos de mariachi, sino que se había involucrado al haber sido invitada a colaborar en mariachis cuando ya era mayor. Mencionó que tenía una experiencia de 14 años como músico de mariachi y actualmente se desempeñaba en un mariachi femenino de Jalisco como violinista.

La *zona de operación* de Miguel era principalmente su hogar, este era el espacio en el que Miguel y su hermana interactuaban con los instrumentos musicales de forma cotidiana; en algunas ocasiones estas interacciones ocurrían cuando alguno de sus padres estudiaba el instrumento en casa, cuando ellos mismos pedían permiso para utilizarlos. Los instrumentos musicales que había en el hogar eran: arpa, violín, guitarra, flauta, un xilófono profesional e instrumentos de percusión seleccionados por la madre (guardados en una caja), para que ambos niños utilizaran cuando ellos quisieran; en contraparte con estos últimos instrumentos mencionados, los demás eran utilizados por los niños bajo la supervisión de los padres:

Bueno yo les tengo una caja con instrumentos musicales de los que no pueden romper, o sea, tienen maracas, claves, este... la flauta esa de plástico y tienen así su caja de instrumentos que ellos pueden agarrar cuando quieran, porque esos no se rompen, aunque los avienten (Madre de Miguel, 11 de noviembre de 2019).

De acuerdo con la entrevista a los padres, esta interacción solía ocurrir bajo normas establecidas por los padres para cuidar la integridad de los instrumentos, ya que señalaban que la manera de usarlos por la hija mayor y Miguel eran diferentes:

[...] a veces Miguel dice: “papá ¿podemos sacar el violín?” “sí” pero ya estando presente uno, o sea, él solo pues no mide, o sea, sabe que para sacar el arco le tiene que dar vueltita a... a una moldurita y no sabe que no se deben de agarrar las cerdas, por ejemplo, del arco, es ahí donde “¡no no no hijo! ¡Agárrale de aquí!” [...] pero ella no [hermana mayor] incluso ella sabe cómo agarrar el arco, ya sabe que no se deben de agarrar las cerdas (Padre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

Además del hogar donde vive Miguel, el jardín de niños fue otro escenario identificado como parte de su *zona de operación*; en ese lugar recibía lecciones de música con un maestro que usaba un piano. La casa de los abuelos paternos es otro ámbito de la misma *zona de operación* y que tuvo especial relevancia por la presencia de instrumentos musicales. En este lugar había un piano al que tenían acceso libre tanto Miguel como su hermana mayor.

[...] llegan ellos y abren el piano y se sientan en el banco [en casa de los abuelos paternos], ella de un lado y él de otro del banco y se ponen a tocar, y se ponen a tocar y se ponen a cantar, no tocan nada o sea nada nomás le pegan a las teclas, no saben tocar piano, pero se me hacen bonitos porque hay veces que no les prendemos la tele porque pues ya, mucho se enfadan de la tele, pero llegan abren el piano y ahí se sientan ahí a tocar y mi suegra no los regaña aunque le estén dando así con muchas ganas los deja [...] qué bueno que se pongan a jugar y se ponen a tocar y a cantar (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

Al solicitar a la madre material para el análisis en esta investigación, fue posible obtener un video sobre la situación anteriormente descrita, donde ambos niños están en la casa de sus abuelos e interactúan con los instrumentos que hay a su alcance (Video 3). La madre refiere que en una ocasión llevó a Miguel y a su hija mayor a un evento donde trabajó con su mariachi, con ello fue posible identificar otro escenario que formaría parte de la *zona de operación* del niño (Video 1). En este suceso la hermana mayor de Miguel participó como violinista durante la presentación musical de su madre y Miguel únicamente estuvo la mayor parte del tiempo en el área de juegos del lugar; sin embargo, la madre señaló que él frecuentemente acudía a su lado mientras ella tocaba, cuando reconocía alguna de las canciones que eran interpretadas:

[...] eran como unos siete metros de distancia, de donde yo estaba, y ya se iba los juegos y al rato oía una canción que sé... que yo sabía que él se sabía y ahí venía, y se me quedaba a un ladito de mí, y ya, este, ya se acababa la canción otra vez se iba a jugar y al rato oía otra canción que se sabía y otra vez conmigo y se cantaba un pedacito y luego le daba vergüenza y luego cantaba (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

De acuerdo con los testimonios recopilados de los padres, ellos subrayaban que no era frecuente que llevaran a sus hijos a los eventos de mariachi, puesto que se trataba de eventos en los que eran contratados y les era difícil mantenerse al tanto de sus hijos. El suceso recopilado mediante el Video 1 –que consiste en una presentación de su madre en el mariachi–, parece ser la única ocasión en que Miguel fue llevado al trabajo de mamá.

Al igual que en el caso de Valentina, durante la entrevista con Miguel, se utilizó la imagen de un violín y los videos recopilados a través de la madre. La imagen del violín, también se consideró pertinente de utilizar en su caso, porque era el instrumento mayormente dominado por ambos padres. La entrevista fue realizada al niño en compañía de todos los demás integrantes de su familia, con el fin de generar un ambiente propicio para la

recolección de información. En los siguientes apartados se describe lo obtenido de acuerdo con las nociones de *signo*, *acervo de conocimiento*, *tipicidades* y *significatividad*.

5.5.1 Videos recopilados sobre el *Lebenswelt* de Miguel

La madre de Miguel fue la que proporcionó cuatro videos para su análisis, que fueron grabados con un celular. Estos videos consistieron en diversas situaciones en las que Miguel y su hermana interactuaban con instrumentos musicales en diversos momentos: una presentación del mariachi de la madre, dos videos en el hogar y un video grabado en casa de los abuelos maternos. De este material recopilado, solo se utilizaron tres videos proporcionados durante la entrevista con el niño. Uno de los videos grabados por la madre en el hogar consistió en un momento en que la hermana mayor de Miguel practicaba el violín en casa; este no fue utilizado porque fue proporcionado posteriormente a la entrevista con el niño.

Video 1: Hermana de Miguel tocando

De acuerdo con el testimonio de la madre, este video fue capturado en una ocasión en la que Miguel y su hermana la acompañaron a su trabajo, en el mariachi femenino donde se desempeñaba. La presentación duró alrededor de dos horas y fue en un lugar que parece ser un restaurante (Imagen 10). Aparece en el centro la hermana mayor de Miguel con un violín en la mano y a su lado se encuentran dos mujeres vestidas de mariachi cantando. La agrupación se encuentra tocando la canción *La Vikina* (canción habitual en el repertorio de los mariachis modernos) y la hermana de Miguel se encuentra cantando. En este video, Miguel no aparece, la madre señala que él permaneció en el área de juegos del lugar, pero el niño acudía a su lado cuando reconocía alguna de las canciones que el mariachi tocaba. Este video fue utilizado durante la entrevista para que el niño describiera qué es lo que ahí ocurría, con el fin de indagar en datos relacionados con su *acervo de conocimiento* y *tipificaciones*.



Imagen 10. Hermana de Miguel tocando.

Video 2: Miguel tocando el violín

En el video aparece Miguel en la sala de una casa. El niño tiene el violín apoyado en su hombro izquierdo, en su mano derecha tiene el arco con el cual genera algunos sonidos (Imagen 11). Toma el instrumento con su mano izquierda y fricciona las cuerdas una y otra vez. Hace una mueca a medida que incrementa la intensidad de fricción de las cuerdas con el arco. Posteriormente se detiene, se sienta en un sillón cercano y dice algunas palabras dirigidas a su mamá que no son comprensibles. Su mamá, quien está grabando el suceso, le pregunta: *¿Vas a tocar la valla?* Miguel no responde y él continúa tocando el violín, su mamá enseguida le proporciona ayuda sosteniéndole el instrumento.



Imagen 11. Miguel tocando el violín.

Este video fue utilizado, con el propósito de que Miguel describiera con sus propias palabras lo que ahí ocurría; con el fin de indagar el significado que da a la interacción con el violín, el cual es un instrumento musical cotidiano para él según la información obtenida durante la entrevista a los padres.

Video 3: Miguel y su hermana tocando

En este video aparece Miguel y su hermana mayor en una habitación dentro de la casa de la abuela paterna. En el lugar, hay un piano y algunos otros objetos relacionados con la práctica musical. Hay un objeto que parece ser un arpa cubierto por una funda y un atril de partituras. Inicialmente Miguel es enfocado por la cámara corriendo y abandonando dicha sala. Enseguida la hermana de Miguel aparece realizando una improvisación en el piano. La madre le dice a la niña: *¡Toca la de los changuitos... la de para ran pan pan pararan*

pan panj, mientras, la niña hojea lo que parecen ser algunas partituras, posteriormente se detiene y al parecer comienza a tocar la melodía indicada por la mamá. Ella utiliza su mano derecha empuñada y también sus nudillos para pulsar las teclas.

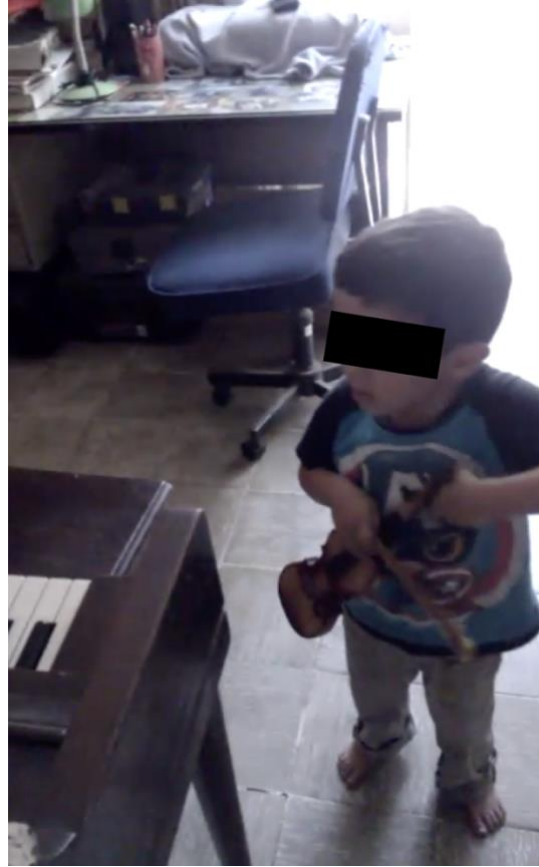


Imagen 12. Miguel y su hermana tocando.

Posteriormente aparece en primer plano Miguel, quien ha regresado con un violín pequeño y un arco (Imagen 12). Él toma de manera rudimentaria el violín y trata de tocarlo con el arco. Mientras Miguel manipula el violín, su hermana sigue tocando hasta detenerse segundos más tarde. Enseguida la madre exclama: ¡*Bravo!* mientras la niña sigue pulsando las teclas del piano. Miguel deja el violín en el banco del piano y se une a su hermana pulsando las teclas del piano de manera aleatoria con sus dos manos. Este video también fue utilizado durante la entrevista con el niño, con el fin de que Miguel describiera su experiencia de interacción con el violín y el piano que hay en casa de su abuela.

5.5.2 Entrevista a Miguel

Tal como ocurrió con la entrevista a los padres de Miguel, la entrevista con el niño fue realizada en compañía de su madre, padre y su hermana mayor. Cuando la familia llegó al lugar de la entrevista, Miguel inmediatamente saludó de forma afectuosa, mostrándose muy entusiasmado, probablemente por el contacto que previamente se había tenido con él durante la realización de la entrevista a sus padres.

La entrevista al niño fue videograbada con la cámara de una computadora portátil y tuvo una duración aproximada de 30 minutos. En la misma computadora se le mostraron a Miguel los videos anteriormente descritos y proporcionados por la madre. Se incluyó la misma imagen del violín con el fondo en blanco utilizado en la entrevista con Valentina, al percibir que en este instrumento también era un objeto habitual y de suma relevancia en el hogar del niño; tanto su papá como su mamá, refirieron durante la entrevista que habitualmente lo tocaban en casa en sesiones de práctica del instrumento. En su caso, se incluyó un cuarto video para ser mostrado; este consistió en el video 3 recopilado del caso de Valentina, con el fin de tener un recurso más para que Miguel realizara descripciones sobre la interacción con instrumentos musicales sostenida por niños de una edad similar a la de él. Esta idea se basó en la noción fenomenológica que sostiene que el sujeto interpreta experiencias de otros a partir de sus propias nociones (Schutz, 1967).

Se permitió intervenir a ambos padres durante la entrevista, lo que favoreció un mejor entendimiento de la información proporcionada por Miguel de manera verbal, ya que en varias ocasiones su lenguaje no era fácil de comprender de forma inmediata. El niño mostró mucha accesibilidad durante la sesión; en varias ocasiones se distraía al jugar con un peluche que había llevado consigo (de un personaje de videojuego), sin embargo, esta circunstancia no obstaculizó ni dificultó el diálogo. La hermana de Miguel (de nueve años), también fue incluida en la dinámica de la entrevista. Las preguntas se realizaron primeramente al niño y enseguida a su hermana, con el fin de que el testimonio de la niña tuviera la menor influencia posible en lo que el niño expresara. En varias ocasiones, la

hermana proporcionó información adicional a lo referido por los padres y Miguel, la cual también es expuesta en uno de los apartados siguientes.

5.5.3 Aspectos referentes al *signo* y el *símbolo* en el caso de Miguel

De manera similar a como ocurrió con Valentina, la imagen del violín mostrada a Miguel, fungió en primer momento como un *esquema aperceptual*, es decir, percibía el objeto dentro de la esfera pre-predicativa, al realizar una captación sin ninguna relación con otro elemento secundario más que sus experiencias previas. Cuando se le comenzaron a efectuar algunas preguntas, el niño recurrió a la estructura de significatividad y, por lo tanto, el violín se captaba como un *signo* perteneciente a un *esquema apresentacional* (Figura 8). Así se logró percibir que este *signo* operaba con relación a un proyecto de acción del *Lebenswelt*: el canto.

Entrevistador: ¡órale! entonces esto es un violín y ¿de esos violines tienen en su casa ustedes? [ambos niños responden afirmativamente simultáneamente]

Entrevistador: ¿y se los prestan sus papás o no?

Hermana de Miguel: no porque tenemos uno chiquito

Entrevistador: ah ¿para ustedes?

Miguel: y mi mamá me lo petó [mi mamá me lo prestó] para saberlo cantar

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Durante la entrevista, se le mostró a Miguel el video de dos niños en una presentación de mariachis adultos (Video 3 proporcionado por la madre de Valentina), con el propósito de encontrar más evidencias que permitieran realizar descripciones sobre la conciencia del niño con respecto a la interacción con instrumentos musicales. Al mostrar este video al niño, fue posible identificar que nuevamente a nivel de dominio de signos, él utilizaba un *esquema apresentacional*, pero ahora no relacionado con el canto, sino con el tocar:

Entrevistador: ¿no alcanzas a ver bien? ahí está mira el niño con una.... ¿el niño qué instrumento trae?

Miguel: un violín pequeño pala tocalo [para tocarlo]

Entrevistador: para tocarlo

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

En la anterior pregunta, se reconoció un sesgo importante a destacar que ocurrió al momento en que se le cuestionó al niño *qué instrumento traía el niño* del video y no se le

planteó una interrogante más ambigua, de tal manera que él expresara libremente lo más relevante en la escena. Sin embargo, un aspecto positivo de esta pregunta enfocada hacia el instrumento fue que permitió identificar que Miguel tenía una noción de la música asociada al trabajo, es decir, se percibió una relación representacional sobre el *signo*, vinculada a lo denominado como *esquema contextual*, porque en casa aparentemente había aprendido que el tocar en el mariachi –y por lo tanto tocar el violín–, era una acción vinculada al trabajo (Figura 8). Esto es especificado a mayor detalle en el apartado siguiente de *acervo de conocimiento*.

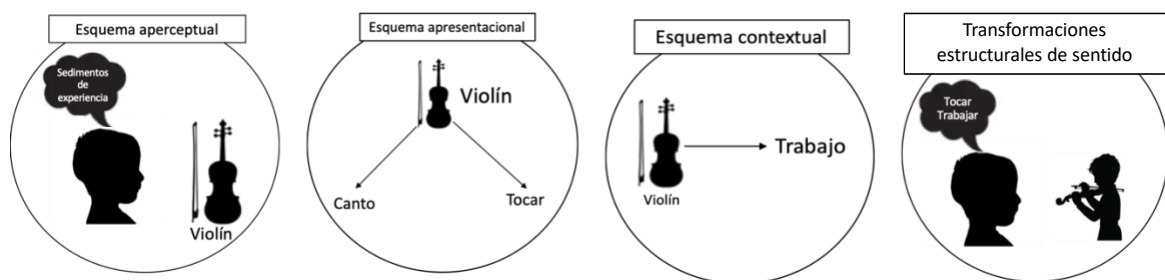


Figura 8. Aspectos sobre el símbolo identificados en Miguel.

Miguel respondía algunas preguntas asintiendo o negando con la cabeza, lo cual se vincula a la indicación de afirmación o negación y, por lo tanto, al principio fenomenológico de *señalización*. Esto coincide con lo ya mencionado en psicología infantil por autores como Piaget o Vygotsky: los niños aproximadamente a los 4 años utilizan y comprenden *señalamientos* que indican un *significado*. Como dato adicional sobre los signos en el contexto de Miguel, conviene mencionar que, en los testimonios de los padres, fue posible percatarse de la utilización de *marcas* asociadas a la enseñanza del violín en el entorno familiar de Miguel, ya que sus padres mencionaron que ellos habían utilizado este tipo de signos, en algunos intentos para enseñar a la hermana de Miguel a tocar el violín:

[...] a [hermana de Miguel] cuando le compramos el violincito, como ella tiene más bases pedagógicas [refiriéndose a la madre de familia] me acuerdo que... ¿le pusiste unas calcomanías verdad? [...] Le puso unas calcomanías al violín, al diapasón ¿no? refiriendo dónde podría sus deditos y sí se le puso (Padre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

La madre de familia continuando el mismo relato:

[...] sí le empecé a enseñar canciones y le empecé a enseñar un poquito de solfeo, a ella la puse a estudiar hasta que entró a la primaria y a él [Miguel] este, pues ahorita apenas va en

tercero de kinder, ya hasta que entre a primero de primaria pues ya lo vamos a poner a practicar, si a ver si le gusta (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

Aunque esto no indicó que a Miguel le era enseñado el violín mediante estas estrategias (ya que el testimonio de la madre evidenció que aún no se le había intentado enseñar), estos indicios sugirieron que estas *marcas* eventualmente podrían ser utilizadas por los padres, cuando ellos decidieran enseñar a Miguel, como lo hicieron con su hija mayor.

En cuanto al *símbolo* en el caso de Miguel, fue relevante encontrar que durante la entrevista recurrentemente él mencionaba los nombres de algunos personajes animados, especialmente aludiendo a los temas musicales asociados a ellos. En uno de los videos utilizados durante la entrevista, y en los que él mismo aparecía, describió lo que estaba haciendo en esa situación:

Miguel: taba can... taba cantando el “yo te pedía” [estaba cantando el yo te pedía]

Entrevistador: ¿yo te pedía?

Miguel: si amigo gogonibnable [abominable]

Madre: ah ¿la del amigo inolvidable?

Entrevistador: ¡ah! la del amigo inolvidable

Madre: hay una película que se llama *Mi amigo abominable*

Hermana de Miguel: mi amigo abominable [una película] es que una niña [que toca violín] conoce a un yeti y la ayuda a llegar a su hogar que era hasta una montaña y pues cuando [Miguel] la vio, ya no quiso dejar de verla y cuando mi mamá estaba tocando un día el violín, dijo que tocara la de *Mi amigo abominable*, y trató y se lo prestó y quiso tocarlo

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

En esta descripción proporcionada por Miguel, su madre y su hermana mayor, fue posible encontrar que existe un vínculo entre lo pragmático del *Lebenswelt* y el mundo de la fantasía a partir del carácter semiótico del violín (Figura 9). La película *Un amigo abominable* (Culton y Wilderman, 2019) se trata de una animación dirigida al público infantil en la que dicho instrumento se encuentra presente. En la película es posible encontrar ciertos tintes de drama y aventura, en la que se involucran diferentes valores socialmente establecidos como la empatía, la amistad y la solidaridad.



Figura 9. Aspectos sobre el símbolo identificados en Miguel.

La información proporcionada por la madre, parece brindar indicios semióticos presentes en Miguel que favorecen a que el niño se encuentre en posibilidades de operar pragmáticamente en el *mundo de la vida*, y al mismo tiempo, opere en otros ámbitos de sentido en donde los signos adquieren un significado diferente, como en la fantasía:

[...] cuando salió la película de *Coco*, yo tenía mi guitarra guardada y este... y este... yo estaba haciendo unas cosas en el cuarto... nomás oí ¡tran! ¿tran! que le estaban dando a la guitarra [Miguel y su hermana] y ¡paa! y yo... Los golpes... La sacaron y se cayó y se rompió. Pero bueno si les ha pasado, con eso con la guitarra que la sacaron solos y se pusieron a jugar como con la película de *Coco*... pues se les cayó y se rompió. Si pues ahí la hacían como querían en la película ¿eda? seguro pensaron que era... esta vuela igual (Madre de Miguel, 11 de noviembre de 2019).

Respecto a la anterior anécdota, conviene mencionar que la película infantil *Coco* (Unkrich y Molina, 2017) está basada en la tradición de día de muertos de México y en ciertos elementos de la tradición musical de mariachi. Esto resultó relevante, porque permitió vislumbrar las movilizaciones que ocurren a nivel semiótico en la conciencia del niño. Estas mismas intervienen en la aprehensión y comprensión que efectúa sobre aquellas series animadas o películas dirigidas al público infantil, que se enlazan a un ámbito de sentido diferente al carácter práctico del *Lebenswelt*. Esto sugiere que, para el niño, los instrumentos musicales son captados como signos que posibilitan un desenvolvimiento en el *mundo de la vida* de forma pragmática, y al mismo tiempo, que domine otras esferas de significado, como en las que se enmarcan las películas animadas infantiles de *Coco* y *Un amigo abominable*, en las que la guitarra y el violín respectivamente tienen un papel particular.

5.5.4 Acervo de conocimiento

En el *acervo de conocimiento* de Miguel, se encontraron aspectos relacionados con la interacción con instrumentos musicales, además, a través de esta noción se identificó el conocimiento que Miguel tenía sobre el violín, el instrumento que sus padres estudiaban frecuentemente en casa. Fue posible apreciar que Miguel sabía que el instrumento se guardaba en un estuche, denominado por él como “una caja” (comunicación personal, 17 de febrero de 2020) y el cual se guardaba en un determinado lugar de la casa. También sabía que el violín servía para tocar, ya que en el video número 2 y 3 Miguel mencionó que se encontraba tocando:

Entrevistador: ¿para qué sirve eso que estás haciendo? [él aparece en el video friccionando las cuerdas del violín con el arco una y otra vez]

Miguel: para tocalo [tocarlo]

Entrevistador: ¿para tocar?

Miguel: [asiente con la cabeza]

Entrevistador: órale ¿te gusta eso que haces?

Miguel: sí

Miguel: sí

Entrevistador: ¿eso que estás haciendo es jugar o tocar?

Niño: tocar

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Al analizar la entrevista realizada a los padres, fue posible identificar que existía una noción de práctica musical asociada a la noción de trabajo, lo cual también fue percibido en el *acervo de conocimiento* de Miguel:

[...] como hace un momento te comenté, cuando uno está trabajando [refiriéndose a ir a tocar en el mariachi], te desestresas, cuando estás trabajando te liberas de mucha... te olvidas de veras, literal, literal te olvidas de tu entorno, te olvidas de tu vida (Padre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

[...] o sea yo para mí ponerme a estudiar letras de canciones y a ponerme a estudiar estilos y canciones, la música y los instrumentos, para mí es mi trabajo, o sea como para ti ir a una junta a tal lado (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

Esto resultó relevante porque al mostrarle al niño el video 1 –en donde su hermana aparece participando en una presentación de la madre con el mariachi–, Miguel describe que lo que

ocurre en esa situación es que su mamá se encuentra trabajando: “Sí mia [mira], mamá tabaja [trabaja] aquí [viendo el video 1]” (Comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

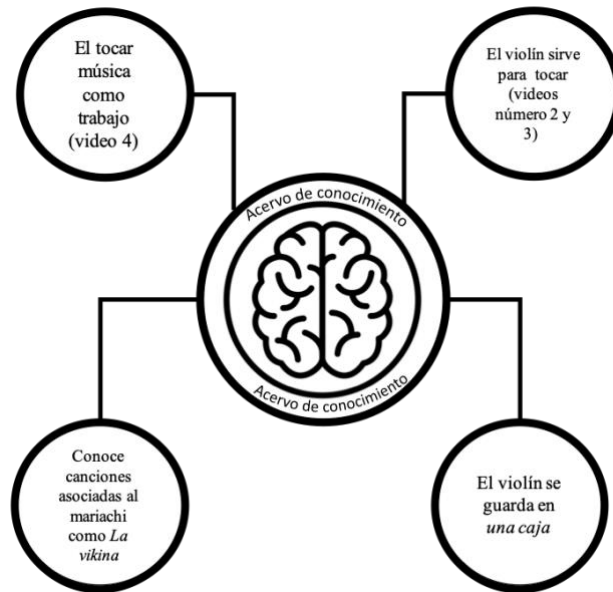


Figura 10. Acercamiento al acervo de conocimiento en Miguel.

Esto sugeriría que probablemente en el entorno familiar los padres de Miguel le han socializado que el tocar en el mariachi también es un trabajo. Como se señaló anteriormente, a nivel de dominio sógnico, esto coincide con el *esquema contextual*, porque para el niño hay relación apresetacional entre el tocar el violín y el trabajo, un significado compartido o consensuado dentro de su familia.

En el video número 4 que fue mostrado a Miguel, él también asoció el tocar música como trabajo. Este video fue el mismo presentado a Valentina, en donde los primos de la niña se encontraban participando en una presentación de mariachi de adultos. Al describir este video, Miguel señaló que los papás habían dejado ir a trabajar a los niños que ahí aparecían.

Entrevistador: ¿qué estaba haciendo el niño ahí?
 Miguel: taba [palabras incomprensibles] papá ia tiabajá
 Madre: [ella comienza a reír]
 Entrevistador: ¿cómo? ¿cómo? ¿cómo?
 Madre: su papá lo dejó ir a trabajar dice
 Entrevistador: su papá lo dejó ir a trabajar
 Madre: mira

Miguel: sí

Entrevistador: ¿qué está haciendo ahí el niño?

Miguel: taba tocando e me tai una paiyera de maiachi

Entrevistador: ¿una qué perdón?

Miguel: piayera e maiachi

Madre: una playera de mariachi dice

(Miguel, comunicación persona, 11 de noviembre de 2019).

Cabe mencionar, que al igual que en el caso de Valentina, hay una pieza musical en común en las canciones de mariachi que Miguel conoce y forman parte de su *acervo de conocimiento*: *La Vikina*. Esta pieza es interpretada por el mariachi de la madre de Miguel en uno de los videos recopilados. Fue referida por el niño durante la entrevista al preguntarle qué canción estaba tocando en el video número 3, en donde aparece él y su hermana con instrumentos musicales (el violín y un piano).

5.5.5 Tipicidad

En cuanto a las tipicidades, conviene señalar que la mayoría de las descripciones expresadas por Miguel se relacionan con sucesos de interacción con el violín, ya que, en todos los videos recopilados sobre él, este instrumento está presente. Miguel describió que el violín es para tocar y específicamente, la fricción de las cuerdas con el arco sirve para tocarlo; estos fueron algunos datos recopilados y que tratan sobre la *tipificación* que hay sobre el instrumento en la conciencia del niño; sin embargo, también hay otros datos relevantes que fueron percibidos al respecto.

Como se describe en el *acervo de conocimiento*, el niño relacionó ese instrumento con el acto de tocar y con el trabajo. Esto sería un indicio de la captación típica del violín en términos de ejecución musical, *tocar*, y que se vincula a otra *tipificación* más: el *trabajo*. En este mismo aspecto relacionado al instrumento y el tocar, fue relevante apreciar que el niño también parece percibir el instrumento como un objeto asociado al canto; inicialmente, al mostrarle la imagen del violín mencionó: “mi mamá me lo petó [mi mamá me lo prestó] para saberlo cantar (Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019). Esto sugiere que *cantar*, *tocar* y *trabajo*, parecen ser tipificaciones que a su vez enlazan al *tipo* violín. En el video 2, Miguel fue grabado con el violín de mamá, aparece

con el instrumento en el hombro izquierdo y friccionando las cuerdas con el arco, sobre esto menciona:

Miguel: taba tocando con casa de e abueita Mago [estaba tocando en la casa de abuelita Mago]

Entrevistador: en la casa de tu abuelita Mago ¿y ese violín quién te lo prestó?

Madre: su mamá [riendo sutilmente]

Miguel: e tu mamá [apuntando a su mamá]

Entrevistador: ¿y qué estás haciendo ahí, eso que estás haciendo con la mano, para qué es? [refiriéndose al friccionar las cuerdas con el arco]

Miguel: taba can... taba cantando el *Yo te pedía* [estaba cantando el *Yo te pedía*]

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Estas descripciones sugieren que el niño no parece diferenciar el *cantar* y el *tocar* como actividades diferentes vinculadas al violín. Este hallazgo abre la posibilidad de que en la conciencia del niño aún no haya un referente tipificador que le permita discernir entre estas dos acciones. A través de esta *tipicidad* sobre el violín referida por Miguel, también fue posible percibir que el *tocar* y el *jugar* posiblemente son asumidas como actividades diferentes en el *tipo* violín. En dos ocasiones al preguntársele *¿estás jugando o tocando?*, él respondió que aquellas situaciones donde manipula el violín son tocar. Durante la misma entrevista al niño, se identificó que esta *tipificación* sobre el violín podría estar vinculada a otro significado intersubjetivo sobre el objeto mismo y que le ha permitido hacer una distinción entre el *tipo* violín y el *tipo* juguete (Figura 11). En una ocasión, su padre pareció intentar reafirmarle que el instrumento no era un juguete:

Entrevistador: ¿eso que estás haciendo es jugar o tocar?

Miguel: tocar

Padre: ¿pero el violín no es un juguete verdad?

Niño: no

Entrevistador: ¿el violín qué es?

Miguel: son pada para tocar música [son para tocar música]

Hermana mayor: es un instrumento [la niña interviene susurrando]

Miguel: un intumento [repitiendo lo dicho por su hermana]

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

En este fragmento de la entrevista se puede apreciar cómo el padre de Miguel interviene y le pregunta si el violín es un juguete; ante esto, Miguel respondió de inmediato de forma negativa. Este suceso podría ser un indicio de que los padres le han enseñado al niño a concebir a nivel pragmático de forma diferente a ciertos instrumentos musicales y los

juguets, además de socializarle implícitamente que el violín tiene un cierto valor. Eso coincide con el apartado anterior sobre la *zona de operación* del niño, donde sus padres mencionan que en casa regulan a los niños la utilización de ciertos instrumentos musicales, con base en aquellos que consideran más fáciles de romper (instrumentos que los padres usan en su mariachi) y la caja de percusiones que la madre señala está siempre disponible para cuando ellos deseen tomarlos.

Esto ciertamente refleja el sentido intersubjetivo que existe sobre los objetos en el espacio familiar, donde algunos parecen ser concebidos como instrumentos delicados –por ejemplo, el violín de ambos padres–, que deben ser utilizados de manera cuidadosa o bajo vigilancia parental, y otros –como la caja de instrumentos–, que parecen adquirir un significado más cercano a lo que sería un juguete, como un objeto que en términos de su manipulación resiste un uso más rudimentario.

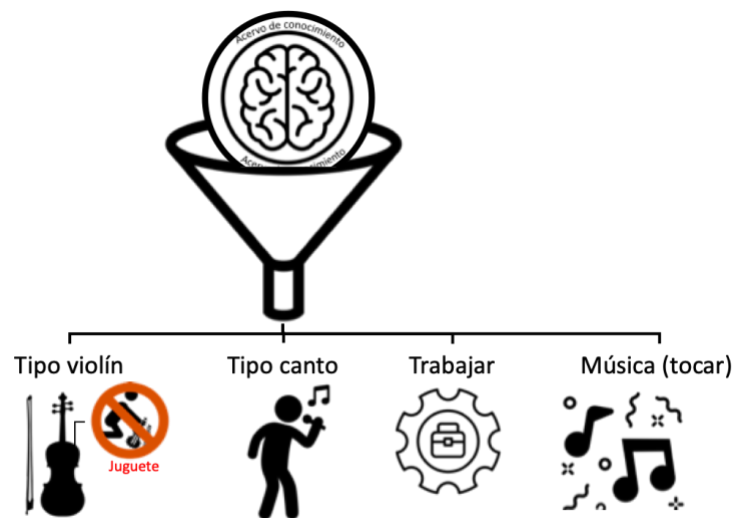


Figura 11. Tipificaciones identificadas en Miguel.

Miguel también realiza una descripción vinculada a las situaciones anteriores sobre el juego y tocar, como ocurrió en el video 3, donde aparece en compañía de su hermana mayor interactuando con instrumentos musicales. Él trae un violín pequeño y su hermana se encuentra en el piano que hay en casa de sus abuelos

Entrevistador: ¿O sea, ahí qué estás haciendo con tu hermanita? ¿estabas jugando o estabas tocando?

Miguel: taba tocando [estaba tocando]

(Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Probablemente esta distinción referida entre el juego y la actividad que se realiza con el violín esté vinculada a las tipificaciones que el niño conserva sobre el juguete e instrumento musical. Desafortunadamente, esta apreciación sobre el jugar y el tocar el instrumento, surgió posteriormente, durante el proceso de análisis de la entrevista, por lo que no fue posible indagar más en la *tipificación* de juguete que el niño y sus padres tienen en el *acervo de conocimiento*. Resulta preciso reconocer que la respuesta del niño pudo estar influida por lo que en ese mismo momento el papá había indicado: *el instrumento no es un juguete*. Esta influencia paterna sería congruente con lo que la fenomenología de Schutz denomina *significatividad impuesta*.

5.5.6 Significatividad

Al igual que en el caso de Valentina, las estrategias metodológicas implementadas en Miguel implicaron generar durante la entrevista una *significatividad temática impuesta*, lo que a su vez permitió generar *significatividades interpretativas* (por *coincidencia automática* y por *explicitación del problema*). También fue posible percibir la *significatividad temática motivada*, la más notable en el caso de Miguel y referida a personajes de videojuegos de su preferencia, como Mario Bros, Donkey Kong y Sonic, de este último personaje incluso llevó consigo a la entrevista un peluche. Estos personajes, al haber sido experimentados por el niño de forma previa (sedimentos de experiencia en el *acervo de conocimiento*), implicaron percibir una significatividad dentro de una vivencia presente, que en este caso fue la entrevista orientada a explorar los significados de la interacción con instrumentos musicales.

Miguel señaló que, al finalizar la entrevista, iría a ver la película de Sonic, por lo que esto implicó reconocer una *significatividad motivacional libre*, que se distingue de la *significatividad temática motivada*, porque en la primera no se relacionan a elementos biográficos del *acervo de conocimiento*, sino que está ligada a proyectos futuros, como lo sería el asistir al cine de manera posterior al evento inmediato (la entrevista).

La presencia del violín en la *zona de operación* de Miguel, conduce a pensar que en su caso, la significatividad del violín se debe a que este es el instrumento que más dominan ambos padres, y además, es el instrumento que más estudian (practican) en el hogar. En las descripciones de los padres sobre las situaciones de interacción con instrumentos musicales en casa, se percibió una *significatividad temática impuesta*. Identificable al momento en que los padres señalaron que tanto Miguel como su hermana mayor eran atraídos hacia los instrumentos, regularmente cuando ellos se encontraban estudiando el instrumento en casa:

[...] yo me subo al segundo piso de la casa a estudiar, porque luego dicen que les hago mucho ruido y no los dejo ver la tele [...] y ya que se enfadan ya van arriba y *me dejas sacar el... me dejas sacar esto* o nada más llega ella [hermana mayor de Miguel] con la caja de instrumentos y ya la abre, y ya pues los dos se ponen ahí a hacer ruido conmigo (Madre de Miguel, 11 de noviembre de 2019).

[...] en ocasiones, él que está más chiquito se acerca a nuestra derecha, entonces, él agarra el arco y quiere tocar el de nosotros [...] como está muy grande para él, pues él apenas lo puede, lo podría sostener. Lo que hacemos es sostenérselo y pues alcanza a dar ciertas digitaciones ¿no? pero pues agarra el arco y empieza, le llama más la atención cuando nosotros estamos estudiando (Padre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

[...] pero de instrumentos que puede agarrar de la casa, lo que más quiere que le saque [refiriéndose a Miguel] siempre es el violín, yo creo que es porque como nos ve, pues que estudiamos nosotros eso, es el que va y me lleva el estuche y me dice que se lo saque (Madre de Miguel, comunicación personal, 11 de noviembre de 2019).

Al mostrarle a Miguel la fotografía del violín y al hablar sobre este instrumento, se percibió que éste tiene una mayor significatividad por la relevancia que tiene para él al momento de cantar (mismo aspecto percibido en el apartado de tipificaciones), lo cual es congruente con la *significatividad temática motivada*, porque de acuerdo a los datos proporcionados por sus padres, al niño le gusta mucho cantar, y a menudo fácilmente se aprende canciones en muy poco tiempo. Incluso, al finalizar la entrevista con el niño, su padre le pidió que cantara la canción del videojuego Mario Bro's (una pieza completamente instrumental), en la que Miguel improvisó una letra a la canción, siguiendo el ritmo de la melodía principal, mientras su padre reproducía el tema en su celular.

La hermana mayor de Miguel intervino al mostrarle el video 2 (donde aparece él manipulando el violín de su mamá). Brindó información importante y relacionada con la *significatividad temática motivada*, ya que la niña describió la relevancia que tienen para Miguel aquellas canciones de dibujos animados que conoce y en las que está presente el instrumento musical de mayor presencia en casa (violín):

Mi amigo abominable [una película] es que una niña [que toca violín] conoce a un yeti y la ayuda a llegar a su hogar que era hasta una montaña y pues cuando [Miguel] la vio, ya no quiso dejar de verla y cuando mi mamá estaba tocando un día el violín, dijo que tocara la de *Mi amigo abominable*, y trató y se lo prestó y quiso tocarlo (Hermana de Miguel, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Estos datos parecen evidenciar una situación vivida por el niño, que tuvo tal importancia para él que conllevó a que, en una experiencia posterior, el niño buscara interactuar con el violín al tratar él mismo de tocar la canción, la misma que había pedido a su madre que tocara. La información proveniente de la niña resultó ser un dato importante para el tema de las significatividades, porque incrementó la información recopilada sobre las experiencias de Miguel. Esto reveló la pertinencia de haber incluido durante la entrevista a los hermanos mayores de ambos casos de niños a los que se efectuó este acercamiento.

Señalamientos de cierre

Husserl estaba postrado en cama y ya padecía la enfermedad que lo llevó unos meses después a su muerte [...] Pero debe haber tenido un presentimiento de su próximo final, porque me explicó que la fenomenología trascendental plenamente desarrollada hace indudable que él, el hombre mundano, Edmund Husserl, tendrá que morir, pero que el Ego trascendental no puede perecer. (Schutz, 2011, p. 3).

La fenomenología de Schutz pretende reivindicar el valor de la filosofía como vía de reflexión sobre la conciencia del sujeto³⁹, a fin de recuperar su propio punto de vista y comprender el fenómeno del significado, un aspecto que este trabajo asume como una arista más del proceso de aprendizaje.

Con esta investigación se ha buscado seguir esta misma postura con el propósito de indagar en las significaciones que prevalecen en situaciones de interacción con instrumentos musicales en niños de entre 3 y 5 años. Se identificó que dentro de la producción académica en el campo educativo musical, existe una notable ausencia de trabajos que indaguen desde la fenomenología en el sentido que los niños otorgan a la interacción con instrumentos musicales. Esta investigación optó por la vía fenomenológica de Alfred Schutz como una perspectiva pertinente para analizar de una forma meticulosa, los procesos de significación que subyacen en estas experiencias. A través de este mismo panorama, fue posible concebir una noción de significación con base en las *relaciones apresentacionales* del *signo* y las estructuras en la conciencia como *acervo de conocimiento, tipicidad y significatividad*. La música es tratada aquí desde el punto de vista de la *fenomenología de la actitud natural*, como un fenómeno social, centrando especial atención en una de sus facetas a nivel pragmático y relacionada con la operación de la conciencia del sujeto: las significaciones que ocurren en la interacción del niño con instrumentos musicales.

Uno de los principales desafíos dentro de esta investigación, fue comprender la teoría fenomenológica de Alfred Schutz, ya que las nociones que se tenían sobre su obra al iniciar

³⁹ Esto mismo fue discutido con Talcott Parson, en este debate Schutz señalaba que la sociología había olvidado el propio punto de vista del sujeto para comprender diversos fenómenos en el entorno social y en cambio había establecido idealizaciones y abstracciones generadas por el método científico (Grathoff, 1978).

este estudio eran poco claras. Esto obligó a leer detenidamente los fundamentos teóricos que influyeron en su pensamiento, establecer el diálogo con personas expertas y tratar de comprender su obra de acuerdo al periodo histórico en que esta fue desarrollada.

Existen pocos trabajos en español que recurren a la perspectiva fenomenológica de Schutz para tratar el proceso educativo musical. Es posible que esto se deba a que la obra de este autor no ha sido traducida en su totalidad a este mismo idioma, o bien, por el escaso conocimiento que existe sobre diferentes facetas de su legado. Esto es un punto importante a destacar, porque aunque Schutz no discute literalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, sí elabora reflexiones profundas sobre algunos de estos aspectos que pueden contribuir a dilucidar diferentes temas dentro del campo de la educación musical.

Sobre la perspectiva fenomenológica en la investigación

El planteamiento del problema de investigación conllevó a reflexionar sobre las vías teórico-metodológicas más pertinentes para acceder al sentido que las situaciones de interacción con instrumentos musicales tienen para el niño. Este asunto fue percibido como un problema de carácter epistemológico importante de tomar en cuenta y que atañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como Schutz pensó en que la sociología comprensiva de Max Weber carecía de una sólida fundamentación, aquí ha sido posible encontrar una situación semejante en lo relacionado con la interacción del niño con objetos en el campo de la educación musical (como en la noción de *juego musical funcional*). Esto mismo permitió remitirse al ya conocido problema de la objetividad del conocimiento (ampliamente debatido en el terreno de la filosofía) y así revisar el trasfondo epistemológico en que se han sustentado aquellos aportes del campo de la educación musical que han tratado de explicar el papel de la interacción con instrumentos musicales en el aprendizaje musical del niño; los mismos que plantean el uso de panderos, maracas, xilófonos y otros objetos, como materiales que permiten dentro de las lecciones ofrecer experiencias enriquecedoras, posibilitando la realización de actividades de libre exploración para los menores o guiadas por un docente, como el seguimiento de ritmos y la discriminación auditiva.

Se identificó que estas contribuciones parecen estar sustentadas en enfoques que estudian la experiencia del niño desde una perspectiva denominada por Schutz como empírico-genetista⁴⁰. En consecuencia, esto conllevó a cuestionar si los aportes revisados en el campo educativo musical sobre la interacción del niño con instrumentos agotaban por completo la discusión de la experiencia y ante ello se constató que este fenómeno no se limita a una mirada psicologista. Al reflexionar sobre este aspecto, se percibió que estos postulados corresponden a datos empíricos que son interpretados desde el punto de vista de los investigadores mediante distintos instrumentos como pruebas o test psicométricos, sin efectuar una discusión sobre qué implicaciones epistemológicas existen en la lectura de los fenómenos a través de estos procedimientos; en ocasiones omitiendo el propio punto de vista de los sujetos quienes viven los hechos en el mundo social y el involucramiento de concepciones personales del investigador al efectuar los acercamientos.

Se observó que estas mismas perspectivas en cuestión disciernen del pensamiento intersubjetivo de Schutz, quien se aparta de una visión objetivista del conocimiento, tomando cierta distancia de la fenomenología trascendental, al alejarse de indagaciones de índole metafísico e idealista sobre los problemas de constitución del conocimiento en la conciencia del sujeto⁴¹. Con esto pretende tratar de entender los hechos mismos, recurriendo a la descripción del *Lebenswelt* y el propio punto de vista del sujeto, con el fin de efectuar descripciones con la mayor rigurosidad posible, sin olvidar el involucramiento del investigador en el estudio de los fenómenos, como un sujeto permeado por prejuicios, ideas y valores que influyen en la descripción de los fenómenos sociales.

Como producto de la reflexión sobre estos puntos, se deduce que la fenomenología puede incorporarse a un enfoque multidisciplinario de investigación en la educación musical, de tal forma que, en vez de refutar lo hasta hoy dicho, complementa las explicaciones referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música.

⁴⁰ Señalaba que este tipo de enfoque estaba orientado a demostrar experiencias presociales y esquemas de interpretación (Schutz y Luckmann, 2003), sin considerar el mundo intersubjetivo y el fluir de la experiencia. Esto puede percibirse en algunas de las perspectivas cuantitativas implementadas en campos como la psicología, la sociología, la educación y otros más.

⁴¹ De acuerdo con Gros (2016) esto se debió al acercamiento de Schutz a la obra de Martin Heidegger, Max Scheler y William James.

Pensar la interacción del niño con instrumentos musicales desde la *fenomenología de la actitud natural*, ha implicado recurrir a una tradición filosófica que busca analizar la operación de la conciencia del sujeto y trata de describir cómo este comprende su realidad social. Esto consistió en asumir una perspectiva intersubjetiva, una mirada alterna a lo ya planteado por corrientes que han generado importantes aportes a la educación musical, como la psicología cognitiva. La obra de Alfred Schutz supone una manera filosóficamente fundamentada para el acercamiento a la experiencia del sujeto, circunscribiéndose al estudio de la conciencia y tomando en cuenta la complejidad con que se constituye el *mundo de la vida*.

Sobre la metodología

Alfred Schutz no concibió un procedimiento metodológico para el estudio de la experiencia infantil, sin embargo, en algunos de sus textos describe ejemplos de niños para explicar algunas de sus ideas referentes a las estructuras que operan en la experiencia. Se pensó que sería viable efectuar algunos acercamientos empíricos a través de la *fenomenología de la actitud natural*, como un procedimiento para realizar una interpretación de las experiencias del niño al interactuar con instrumentos musicales. Esta propuesta de interpretación siguió las descripciones de la concepción fenomenológica de Schutz sobre *signo*, *acervo de conocimiento*, *tipificación* y *significatividad*, elementos desde los cuales se concibe el proceso de significación.

La *fenomenología de la actitud natural* ofrece un tratamiento pertinente ante el amplio rango de aspectos al cual se enfrenta el investigador en el campo. Esto mismo, favoreció a que no sólo se restringiera la recopilación de información sobre el niño, sino que también fuera explorado su entorno familiar. Las *significaciones* identificadas en los niños a los cuales se tuvo acercamiento fueron obtenidas a través del diálogo personal y mediante la utilización de imágenes y videos. Para los menores, esto implicó recurrir al dominio de signos y a las estructuras de conciencia anteriormente señaladas.

Una de las dificultades principales a nivel metodológico, fue la recopilación de información a través del niño. Pese a las consideraciones del lenguaje como una vía de acceso, uno de

los retos con ambos casos de niños estudiados, fue la elaboración de preguntas que fueran entendibles para ellos. Aunque todas las interrogantes durante la entrevista fueron respondidas por ambos niños, en la fase de análisis de la información, fue posible percatarse de que hubo ciertos momentos en los que ellos respondieron por inercia, aparentemente sin haber comprendido la cuestión. Esto se debió principalmente a que durante la entrevista se implementaron conceptos que los niños parecían no dominar. Las respuestas a estas preguntas no fueron consideradas para el análisis de la información recopilada.

Lo anterior permite reconocer la necesidad de desarrollar instrumentos más pertinentes para las investigaciones en poblaciones infantiles, en donde el apoyo de familiares cercanos y educadores es sumamente enriquecedor. Esto pudo ser constatado principalmente con la entrevista efectuada a Miguel, ya que debido a las características de su lenguaje, sus padres fueron fundamentales para comprender lo que el niño decía. Esto refleja que dentro de las familias algunos de sus integrantes (aquellos que ya han desarrollado el lenguaje en mayor grado), suelen comprender con mayor precisión lo que los niños pequeños expresan verbalmente, en comparación con otras personas ajenas al núcleo familiar.

Dentro de las ventajas de los procedimientos seguidos en el acercamiento empírico, destaca la inclusión en la entrevista de otros miembros de la familia además de los padres, como ocurrió con las hermanas mayores de ambos niños. Esto contribuyó a propiciar un clima agradable para la realización exitosa de las entrevistas. El testimonio permitió corroborar algunos datos adicionales y enriquecer el proceso de recolección de información, ya que describieron otras experiencias de Valentina y Miguel que estaban relacionadas con los instrumentos musicales que había en casa. Este aspecto revela que en una investigación fenomenológica es importante el establecimiento de la relación *nosotros* planteada por Schutz, ya que a través de ella se abre la posibilidad de generar un ambiente de empatía y colaboración entre todos los participantes que experimentan simultáneamente una determinada situación, tal como lo son las entrevistas.

Se valora como estrategia acertada haber optado por solicitar a los padres material videográfico, puesto que como se había advertido previamente al trabajo de campo, sería complicado indagar en el entorno familiar de los niños, al ser un ambiente de intimidad al que pocas familias podrían permitir el acceso, sobre todo cuando no había un referente previo sobre el investigador. La recopilación de videos capturados por los padres permitió acceder a algunas situaciones de la vida cotidiana del niño, en su interacción con instrumentos musicales para su posterior análisis. Estos videos no solo fueron analizados mediante el *Formato de análisis de videgrabaciones* (FAV), el mismo material audiovisual fue utilizado durante las entrevistas a los niños, lo que permitió obtener información directamente de los menores acerca de las situaciones registradas en cada video.

Esta estrategia es efectiva hasta cierto punto, ya que el material recopilado está determinado por el criterio de los padres sobre qué videos compartir. Se percibe que, en algunos casos, esto puede ir en detrimento del proceso de recolección de información, ya que los padres pueden omitir material que dentro de una investigación puede ser relevante. Probablemente, esta estrategia tenga resultados favorables cuando la población de estudio tenga las herramientas tecnológicas suficientes como para grabar videos, cuando haya un margen de tiempo mucho mayor para recolectar un considerable número de material videográfico y cuando exista una relación de mayor confianza con los padres, ya que la decisión de compartir los videos está determinada por el grado de compromiso que ellos tengan con la investigación.

El significado y significación en la investigación

El acercamiento fenomenológico permite evidenciar que estos significados sobre las interacciones con instrumentos musicales suponen remanentes de experiencias previamente vividas por el niño, implican el dominio de ciertos conocimientos derivados de ver, escuchar o manipular. Estos sentidos de los objetos son susceptibles a tener reestructuraciones y forman parte fundamental del proceso de significación. Respecto a este mismo aspecto, es posible cuestionar la idea comúnmente popularizada de que los niños son como esponjas que van aprendiendo de todo lo que les acontece a su alrededor,

para posteriormente incorporarlo a su mente; desde la óptica fenomenológica esta analogía resulta ser estrecha y reduccionista para un proceso complejo, en el que la conciencia opera gracias a la movilización de diversos signos y estructuras que operan dentro de las esferas *pre-predicativa* y *predicativa*.

Al hacer una reflexión sobre los casos estudiados de niños y el significado, se identificó que éste corresponde a un elemento de conocimiento derivado de la experiencia, estrechamente vinculado con el dominio sígnico, al *acervo de conocimiento, tipicidades y significatividades*. Este significado permite la operación del niño en el *mundo de la vida*, que implica procesos como la comunicación y el aprendizaje. El significado no es una noción que el niño domina de manera aislada a la realidad eminente, sino que está relacionado con lo intersubjetivamente compartido en el *Lebenswelt*, es decir, el sentido que el niño conserva sobre la música tiene congruencia con el significado de padres, hermanos y demás integrantes de su entorno.

La indagación sobre estos aspectos en el uso de instrumentos musicales permite identificar que el significado que los niños refieren a través de su lenguaje, es sólo una parte de lo que posiblemente comprenden sobre su entorno y se conserva en sus estructuras de conciencia. El uso de entrevistas aquí buscó explorar el sentido que para el niño tienen aquellas situaciones de interacción con instrumentos musicales. Así fue como se logró percibir que el significado está vinculado principalmente a acciones concretas relacionadas con la música.

Tanto en Valentina como en Miguel, fue posible identificar el sentido del instrumento musical por su utilidad: *tocar*. Esto es algo que de antemano resulta obvio o lógico pensar, ya que el niño tan rápido como logra dominar su lengua materna, es capaz de expresar para qué sirven determinados objetos; sin embargo, a partir de las nociones fenomenológicas a las que este trabajo recurrió, se consideraron otros aspectos referentes al significado que trascienden el sentido común y que permiten evidenciar que la constitución de estos sentidos deriva de un complejo proceso en el que se involucran momentos de captación sensorial y de comprensión asociados a estructuras de conciencia en el sujeto.

En el caso de Valentina, ella refiere el tocar el violín como algo placentero (*porque me gusta*) y asociado a lo que su mamá realiza cotidianamente (*porque mi mamá toca*). Específicamente en Miguel, el violín parece estar vinculado a acciones que parecen no estar disociadas en su conciencia: *cantar* y *tocar*, posiblemente porque el *tipo* violín está relacionado a dos cosas que para él significan lo mismo. En el mismo caso de Miguel, se apreció de forma más nítida el carácter *intersubjetivo* del significado de su entorno social, ya que él brindó una descripción sobre la utilización del violín asociada al *trabajo*. Esto fue relevante porque, durante la entrevista con sus padres realizada previamente, ellos habían enfatizado en el carácter de *trabajo* de su quehacer musical dentro del mariachi. Esto supondría un rasgo de la *intersubjetividad* en el *Lebenswelt* de Miguel, al ser un sentido compartido que existe en familia sobre la práctica musical en el mariachi.

El proceso de *significación* que aquí se plantea, al estar sustentado en la fenomenología de Schutz, se concibe con relación al dominio de significado por parte del sujeto y a dos procesos más: de captación inmediata de lo dado a la conciencia del sujeto, y la explicitación de esto mismo a partir de sedimentos experienciales. La noción de *significación*, comprende la vivencia de una *experiencia subjetiva* que se encuentra determinada por un espacio, al suceder en un cierto lugar donde el sujeto se desenvuelve (*zona de operación*). En una dimensión temporal, se percibe que la *significación* está condicionada por un pasado –evidente desde la concepción de *situación biográfica*–, una dimensión presente –sustentada en la *zona de operación*– y un horizonte futuro, porque la experiencia inmediata significativa, se incorpora al *acervo de conocimiento* como un sedimento de experiencia al cual el sujeto recurrirá para afrontar experiencias posteriores⁴².

La *significación* se introduce dentro de la vivencia de *experiencias subjetivas* del individuo a partir de significados, en consecuencia, esto supone la intervención de relaciones de *apresentación* del signo, además de las estructuras de *acervo de conocimiento*, *tipicidades* y *significatividades*. Implica una operación de la conciencia que oscila entre captaciones pasivas y los procesos activos de comprensión. En función de estos aspectos, conviene

⁴² Esta temporalidad está ligada a las reflexiones de Schutz sobre el fluir del tiempo de la experiencia, desde la postura de Edmund Husserl sobre la *conciencia del tiempo* y la *durée* de Henri Bergson (1963).

mencionar que la relevancia de esta investigación radica en que el proceder metodológico ha supuesto elaborar un modelo de interpretación para realizar indagaciones en niños desde un punto de vista fenomenológico.

Sobre la noción de objeto cultural dentro de la investigación

Para el planteamiento de este trabajo, fue necesario indagar en los basamentos filosóficos de la noción de mediación en Vygotsky, al percibir inicialmente en esta concepción un fundamento teórico viable para el análisis sobre las significaciones en niños en su interacción con instrumentos musicales.

Esto condujo a identificar algunos aspectos problemáticos referentes al pensamiento de este autor, quien fue influido por el pensamiento monista de Spinoza y con ello, aparentemente se aleja del pensamiento cartesiano *res extensa – res cogitans*; sin embargo, en la revisión de sus planteamientos sobre el concepto de mediación con herramientas y signos, se identificó que no parece apartarse por completo de esta dualidad *sujeto-objeto*, al plantear que la herramienta y el *signo* operan simultáneamente, como aspectos que se orientan hacia diferentes esferas del sujeto: la herramienta se dirige a efectuar modificaciones hacia el exterior del sujeto, mientras que el *signo* se orienta a efectuar modificaciones hacia adentro del hombre.

Además de esto, fue posible cuestionar si la noción de mediación –recuperada por Vygotsky desde el legado idealista de Hegel– es epistemológicamente apropiada para fundamentar sus argumentos en la intervención del *signo* y la herramienta en el desarrollo de funciones psíquicas superiores, ya que en la lectura efectuada sobre la obra de este autor bielorruso, se observó que su concepción sobre la mediación es más cercana a una visión materialista que a una postura idealista hegeliana (como producto de la ya conocida influencia de Karl Marx en Vygotsky).

Desafortunadamente, los propósitos de esta investigación no permitieron profundizar en mayor grado en estos aspectos; sin embargo, sirvieron para tomar una distancia de la noción de mediación vygotskiana, con base en la revisión de sus fundamentos filosóficos y con

apoyo en el acercamiento realizado hacia algunos avances en el campo de la semiótica, que refutan algunos argumentos sobre el *signo* en la perspectiva de Vygotsky y desde los cuales también ha sido posible reconocer las divergencias epistemológicas entre la fenomenología y la perspectiva sociocultural.

En consecuencia, ante los aspectos problemáticos apreciados en la concepción de *mediación*, se encontró en la noción de *objeto cultural* de Schutz, un concepto apropiado para referirse en esta investigación a los instrumentos musicales, y para describir la operación de la conciencia del niño en situaciones de interacción con estos mismos; es un concepto que se remonta a las reflexiones que Husserl realiza sobre el pensamiento de Descartes, principalmente en su obra de *Meditaciones cartesianas*. Al centrarse en la experiencia del sujeto dentro del *mundo de la vida*, la fenomenología de Husserl trata de superar el dualismo sujeto-objeto de Descartes; esta misma perspectiva, permanece en la noción de *objeto cultural* descrita en el proyecto fenomenológico de la *actitud natural* de Schutz.

En esta investigación, esto significó que la concepción de *objeto cultural*, –sustentada en una postura intersubjetiva–, sirvió para referirse a los instrumentos musicales en términos de su experimentación y no como elementos que se constituyen de forma externa en la conciencia de los niños. Esto también favoreció a identificar que detrás de este proceso de significación, existe un entramado semiótico que a su vez implica la captación del instrumento musical y su comprensión con base en las estructuras de conciencia. Desde la visión fenomenológica, los instrumentos no solo son captados sensitivamente, sino que son elementos que en la experiencia inmediata se enlazan a diferentes proyectos pragmáticos en el *Lebenswelt*, es decir, al sentido práctico que estos elementos conservan en el entorno del niño.

Las descripciones sobre el dominio sígnico y simbólico de Valentina y Miguel, han supuesto algunos ejemplos de un posible análisis de datos empíricos desde el enfoque fenomenológico. Considerar al instrumento musical como un *objeto cultural*, ha conllevado a asumir que el sentido de estos objetos en los menores se conforma con

relación a sus experiencias en el *Lebenswelt*, que permiten el acceso al sentido intersubjetivo que tiene el instrumento en un determinado contexto social.

En los mismos casos explorados de niños, el violín forma parte de sus respectivos ámbitos de operación y es un objeto que cotidianamente ha sido experimentado por ellos mismos en *actitud natural*: lo han sostenido, lo han tocado y como lo indican los testimonios de los padres: han visto cómo es utilizado, al presenciar momentos de práctica en casa y en algunas ocasiones haber vivenciado presentaciones de mariachi. Si bien, desde el sentido común estas son situaciones que pueden ser asumidas como algo obvio, normal o simple, desde el análisis fenomenológico estas actividades son más complejas de lo aparente.

Aunque la investigación se focalizó en el estudio de las interacciones con instrumentos musicales, se aprecia que la noción de *objeto cultural* es un concepto viable para que estudios posteriores asuman un análisis sobre la experiencia en el uso de dispositivos tecnológicos con los cuales el niño se encuentra en contacto cotidianamente: tabletas, celulares, computadoras, reproductores, entre otros. Este tipo de recursos pueden estar involucrados en experiencias particulares con el fenómeno musical, como ya lo han esbozado dentro del campo educativo musical diferentes investigaciones que han recurrido al estudio de la cultura familiar del niño.

A pesar de estas ventajas percibidas en la noción de *objeto cultural* en la investigación, es preciso subrayar que lo reflexionado hasta este momento, es únicamente el comienzo de un arduo trabajo que deberá ser continuado. Un estudio específicamente centrado en esta concepción de *objeto cultural* permitirá resaltar otras potencialidades de este concepto para el campo de la educación musical y además, distinguir algunos aspectos problemáticos que no han sido advertidos dentro de este trabajo.

Sobre los contextos de mariachi

Los contextos familiares de mariachi a los cuales se efectuó el acercamiento empírico en esta investigación, sirvieron para explorar cuestiones más específicas referente a lo que se ha escrito sobre el proceso de *enculturación musical* en niños. El proceso de *significación*

identificado en los casos de niños estudiados, es concebido como una parte más del proceso de *enculturación musical*. A través de las significaciones que se identificaron durante situaciones en las que el niño interactúa con instrumentos musicales, es posible pensar que, dentro del proceso de *enculturación musical*, existen otros procesos que no han sido esclarecidos y requieren ser estudiados en poblaciones infantiles⁴³. Con base en las reflexiones a nivel teórico logradas en el presente trabajo, es posible argumentar que en la *enculturación musical* subyacen más procesos de significación relacionados con la música, asociados a la experiencia del sujeto en un contexto específico condicionado por antecedentes sociohistóricos y el presente vivido.

Estos antecedentes sociohistóricos, fueron percibidos gracias al concepto de *situación biográfica* propuesto por Schutz. Fue útil para reconocer las complejas configuraciones de sentido intersubjetivo que ocurren a lo largo del tiempo en una sociedad y que contribuyen a dar forma a las tradiciones. También permite considerar la dimensión histórica que antecede a las experiencias que el niño vive en su presente actual, es decir, en su *zona de operación* en el *mundo de la vida*. Lo indagado sobre experiencias relacionadas con la interacción con instrumentos musicales en niños vinculados al mariachi, permite sostener que el niño nace en un entorno en el que los instrumentos musicales son objetos físicos con un significado práctico particular, vinculado a su contexto social.

Las nociones de *situación biográfica* y *zona de operación* resultaron pertinentes para la exploración de los casos de Valentina y Miguel, porque permitieron caracterizar desde un punto de vista fenomenológico, el entorno donde habitualmente ellos se han desarrollado desde su nacimiento, considerando otros ámbitos además de la familia. Las presentaciones musicales de los padres a las que ambos niños han sido llevados, resultaron ser relevantes, porque se relacionan con su espacio de incidencia en el *mundo de la vida*, al ser escenarios sociales en los que ocasionalmente los niños han estado presentes. Aunque ambos niños no acuden a las presentaciones de los padres de manera recurrente, el hecho de haberlas experimentado al menos una vez, ha implicado para ellos la vivencia de experiencias

⁴³ Tal como lo han expuesto recientemente Acker y Nyland (2020).

directas con el quehacer artístico de los padres, lo cual se relaciona con su concepción respecto a la práctica musical.

La noción de *zona de operación* permite apreciar a los instrumentos musicales como elementos cotidianos o habituales, que son experimentados en *actitud natural* tanto por los niños como los padres, ya que en ambas familias hay una práctica del instrumento de manera recurrente. De acuerdo con los resultados de las entrevistas realizadas a los padres, estos momentos de práctica –usuales tanto para Miguel como para Valentina–, implican el acercamiento de los niños a los instrumentos musicales que papá o mamá tocan. Son experiencias que propician que el niño o niña se acerque a la ejecución musical dentro de su familia y, además, algunas veces son situaciones en las que el instrumento parece ser más atractivo para los niños, en términos de la noción de significatividad de Schutz.

Los testimonios de los padres constatan que en la *zona de operación* de ambos niños se permite la manipulación de los instrumentos musicales de una forma supervisada, por lo que los instrumentos que los mayores usan en el mariachi están parcialmente restringidos a los niños para su uso libre. En contraparte, hay instrumentos musicales que son destinados para el uso exclusivo de los niños; como el violín de Valentina que le compró su madre, o la caja con instrumentos que la madre de Miguel menciona que está disponible en todo momento para sus dos hijos. Esto ciertamente contradice la idea que se tenía al inicio de la investigación, en la que se planteaba que los instrumentos serían accesibles al niño en todo momento.

A partir de la propuesta de esquemas de *relación presentacional* planteada por Schutz, se pueden identificar algunos procesos semióticos que se desencadenan en niños que crecen en ambientes donde predomina la práctica musical. Estos mismos favorecen a que paulatinamente los menores tomen dominio de su entorno y desarrollen ciertos aprendizajes o habilidades vinculados a la música. De forma simultánea, esto significa adentrarse a otras formas de concebir los procesos semióticos dentro de la tradición musical de mariachi y en la infancia, que parece ser un segmento de población en el que pocas veces se ha planteado un análisis desde el punto de vista semiótico y fenomenológico.

La teoría de Schutz contribuye a concebir a los hijos de mariachis, como individuos que se encuentran en constante aprendizaje de lo que experimentan desde sus primeros años de vida. Parte de este aprendizaje se enlaza con concepciones y habilidades que son de especial interés para la educación musical. Aunque este es un aspecto que ya ha sido esbozado por conceptos como la *enculturación musical*, este trabajo plantea que específicamente la perspectiva fenomenológica puede ayudar a seguir profundizando en el mismo proceso centrando su atención en la operación de la conciencia.

El acercamiento empírico que aquí se expone con los casos de Valentina y Miguel, conlleva a preguntarse qué discrepancias y similitudes existirán en el sentido de la práctica musical en niños con menos cercanía a la práctica musical; de forma prematura podría deducirse que niños de otros contextos posiblemente tendrán un sentido parecido a lo identificado en Valentina o Miguel, pero al mismo tiempo, también existirán algunas discrepancias dadas las características de su contexto.

El papel las madres en la investigación

Es importante destacar el papel de las madres de los niños a los cuales se ha tenido acercamiento en este trabajo. Su participación contribuyó a tomar en consideración que, para el niño, la madre de familia frecuentemente es la persona con quien a menudo establece las primeras relaciones sociales en el *mundo de la vida* y, por lo tanto, es una fuente importante de información sobre sus experiencias. La participación de las madres en la investigación permitió enriquecer el análisis realizado sobre las situaciones de interacción con instrumentos musicales, también favoreció a complementar la información obtenida en las entrevistas realizadas a Miguel y Valentina.

Aunque esta investigación no se centró en analizar la relación maternofilial en el niño, sí resulta conveniente resaltar que para el pensamiento de Schutz, las relaciones entre el sujeto en el *Lebenswelt* se establecen en diferentes grados de anonimidad e inmediatez, en específico, la relación *nosotros* implica la vinculación cercana (*cara a cara*) con los semejantes.

En este sentido, la relación con la madre es una de las primeras relaciones *nosotros* para los menores, implican las primeras vivencias en el contexto social que configuran las estructuras de conciencia y que permiten al sujeto dominar el *mundo de la vida*, lo que conlleva a conocer a mayor profundidad procesos estrechamente ligados al proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, estos planteamientos permiten identificar un horizonte de muchas posibilidades para estudiar con mayor detalle la figura materna asociada a la práctica musical y su relación con el proceso de educación musical desde las primeras edades; al respecto, cabe mencionar que, hasta la finalización del presente trabajo, no fue posible identificar alguna investigación que discutiera específicamente este aspecto en contextos de mariachis en México.

La misma experiencia de acercamiento a niños vinculados con el mariachi, facilitada por las madres de familia, permite vislumbrar un terreno por explorar en el tema de la mujer dentro de esta tradición musical; en primera instancia esto fue identificado en la visita realizada al municipio de Cocula, Jalisco, en donde se observó el *Festival Internacional de la Mujer Mariachi 2019* y el respectivo encuentro de mariachis femeniles. Eventos como este, son algunos contextos a los cuales se puede recurrir para el trabajo de campo al realizar investigaciones interesadas por indagar en las agrupaciones de mariachi femeniles.

Las entrevistas a las madres de Valentina y Miguel, muestran algunos datos que implícitamente permitieron esbozar en algunas de sus experiencias dentro de la tradición musical del mariachi, sus procesos de aprendizaje musical, su práctica individual o su participación en agrupaciones. Este acercamiento indica la viabilidad de indagar desde la fenomenología y otros enfoques metodológicos en el papel de la mujer dentro de esta tradición actualmente, ya sea como cantante, instrumentista, como madre y otros roles. Estudiar estos aspectos podría generar aportes que enriquezcan los hallazgos de investigaciones previamente realizadas y orientadas a la descripción de las transformaciones que el mariachi ha tenido con el paso del tiempo.

Sobre el aspecto simbólico

El legado fenomenológico de Schutz sobre el *signo*, ha sido aquí valorizado principalmente por el énfasis que este autor hace respecto a las profundas implicaciones pragmáticas que conserva el *mundo de la vida*, el mismo que es vivenciado por el sujeto a partir del empleo de signos. Esto también significa tomar en cuenta que esta capacidad semiótica en el ser humano, permite trascender del ámbito de sentido práctico del *Lebenswelt* hacia otros, posibilitando así la capacidad simbólica. Al respecto, puede decirse que el *signo* aparece como un elemento imprescindible para la operación de la conciencia, principalmente porque permite establecer conexiones entre aquellos ámbitos de sentido práctico y otros en los que no existe un sentido determinado por algún tipo de actividad física, como lo que aquí se ha percibido en el caso de Valentina, para quien la música está asociada a la tradición navideña o con la religión que ha aprendido en su entorno familiar y escolar.

En Miguel, esto también puede ser reconocido, al encontrar que semióticamente el violín constituye un elemento con una faceta profundamente práctica que se enlaza a ámbitos de sentido que corresponden al terreno de la fantasía, esfera en que los personajes animados tienen un significado particularmente distinto a la vida cotidiana.

En lo concerniente al carácter simbólico del mariachi, fue posible observar que en ambos niños esta noción no se encuentra sedimentada en el *acervo de conocimiento* de la misma forma en que parece encontrarse en los adultos, en donde socialmente al mariachi se le considera como un elemento de valor cultural, representativo de México o de la identidad nacional⁴⁴.

Para Miguel y Valentina el mariachi tiene rasgos simbólicos que se registran en algunos de los videos analizados, en situaciones en las que parecen jugar a ser músicos y en los que se aprecia una vinculación con proyectos pragmáticos del *Lebenswelt*, es decir, aquellas acciones que implican la práctica habitual de sus padres: como el tocar, el baile y el trabajo.

⁴⁴ Esta perspectiva simbólica del mariachi en México ha sido explorada por Chamorro (2001) y Jáuregui (2012).

Existieron indicios de un dominio simbólico en los videos 2 y 3 del caso de Miguel, donde manipula el violín, un instrumento que en su conciencia se relaciona con tocar y con el trabajo que sus padres realizan en el mariachi. En el caso de Valentina esto se observa en el video 7, donde aparece con un sombrero de charro puesto, cantando y tocando una flauta, un instrumento que no es habitual en el mariachi, pero ella parece utilizarlo en la situación como si se tratara de una trompeta⁴⁵ (instrumento que es común en agrupaciones de mariachi moderno).

Otro aspecto relacionado con la faceta simbólica del mariachi en ambos niños, es la canción *La Vikina*, una pieza frecuente en los repertorios de las agrupaciones de mariachis modernos y que en sus casos aparece asociada (a través de *relaciones presentacionales*) a la práctica musical de sus padres. Se apreció que este tema es complejo y sumamente dilemático, por ello conviene ser reflexionado con mayor detenimiento de manera posterior, contrastando la teoría de Alfred Schutz con otras perspectivas semióticas que permitan discutir otras aristas de la capacidad simbólica de los niños.

Sobre el juego

El juego en esta investigación es otro aspecto relevante que genera más discusión y desafíos para el campo educativo musical. Desde la concepción de Juego de Huizinga, se problematizó la noción de *juego musical funcional* propuesta por Littleton. Como se expone al inicio de este escrito, esta ha quedado establecida como una clasificación del comportamiento infantil con relación a instrumentos musicales u objetos sonoros, como un aspecto asociado con el desarrollo de habilidades y conocimientos musicales en el niño. Pretende ofrecer argumentos que tratan de reivindicar el valor pedagógico del juego desde una perspectiva psicológica piagetiana, dejando de lado la discusión sobre el significado que el juego tiene para el niño y su relación con el entorno cultural.

⁴⁵ Las tipificaciones en el *acervo de conocimiento* de Valentina, favorecen a que sea una flauta (un instrumento de viento) y no el violín lo que simule ser la trompeta que se utiliza en dicha situación.

Este señalamiento es congruente con lo que ya ha sido planteado por Alison Soccio, sobre la necesidad de esclarecimientos sobre la cultura familiar de los niños y su relación con el juego musical. También con lo sostenido por Lew y Patricia Shehan Campbell, quienes indican que el juego musical se ha estudiado en entornos estadounidenses y europeos, pero poco se ha escrito en contextos culturales como en Latinoamérica, Asia y África. En respuesta a estas ausencias sobre el juego musical y la cultura, se consideró que la presente investigación contribuiría al campo educativo musical, recurriendo al análisis de las significaciones en la interacción del niño con instrumentos musicales en la tradición de mariachi.

Si bien no se asume el *juego musical funcional* como parte del sustento teórico de la investigación, algunos resultados se relacionan con las descripciones de este tipo de juego, específicamente con los videos 1 y 2 recolectados sobre Valentina y los videos 2 y 3 de Miguel, donde hay una interacción con instrumentos musicales habituales del hogar. En este mismo sentido, cobran relevancia los resultados de las entrevistas realizadas a los padres, donde ellos definen como *juego* a la manipulación de instrumentos musicales ejercida por sus hijos, más que como un acto de hacer música. En contraparte, al cuestionar a los niños respecto a la utilización del instrumento, ellos definieron la acción como *tocar*.

Esto probablemente sea un indicio de que el niño conserva una noción diferente entre el hacer música (como el tocar) y el jugar. Aunque en los videos recopilados, los niños muestran un comportamiento que desde la visión adulta puede ser asumido como juego, en este punto conviene traer nuevamente a flote lo discutido sobre el tema en la obra de Johan Huizinga. Este autor señala que la conceptualización de juego es un campo problemático por la diversidad de concepciones que este tiene en diferentes lenguas de diferentes culturas. En el caso de la música, considera que es común percibir aspectos formales del juego en el tocar música para un adulto, es decir, tiene rasgos cercanos a lo que un niño parece experimentar al momento de jugar.

Esta es una discusión que sobrepasa lo articulado como *corpus teórico-metodológico*, sin embargo, ante tal situación sobre el juego y la lengua, convendría limitarse a señalar que

con lo discutido en esta investigación y el acercamiento efectuado a los niños, es posible apreciar que la concepción del niño sobre el tocar, está determinada por el significado que se le ha socializado en su familia sobre el objeto; como en el caso de Miguel donde se identificó que en su entorno familiar se le ha enseñado que el violín no es un juguete, sino un instrumento musical. Esto podría sugerir que en el niño ya comienza a asentarse en su conciencia las diferencias entre el entretenimiento y el pasatiempo, entre el tocar para jugar y el tocar para vivir.

Esto es ciertamente congruente con lo dicho por Vygotsky sobre el juego de niños de las edades como las de Valentina y Miguel. Menciona que inicialmente en esta etapa, la acción es el factor determinante del significado de los objetos; sin embargo, en el mismo periodo, se desarrolla una estructura en la que el significado ahora determina la acción de los objetos, por lo tanto, el sentido que tiene el violín en el contexto determina lo que se hace con él.

Desde la perspectiva fenomenológica y el tema del juego, en esta investigación se aprecia que el niño y el adulto operan con estructuras de conciencia delineadas por diferentes experiencias. Esto no significa que el niño sea un ser inferior al adulto o pueda ser interpretado en los mismos términos que las personas mayores comprenden su mundo, sino que el niño domina el *mundo de la vida* de acuerdo con sus propias experiencias, a su propio *acervo de conocimiento* y a sus propias estructuras de *significatividad* que ha desarrollado en sus años de vida.

Implicaciones para la educación musical

Los señalamientos anteriores son aspectos que de alguna forma tienen implicaciones importantes para el campo educativo musical con niños pequeños, sin embargo, conviene clarificar algunos puntos que se refieren de manera más directa a este aspecto. Esta investigación ha podido ser ubicada en un terreno en el que convergen preocupaciones de la perspectiva fenomenológica y el campo de la educación musical, al buscar comprender tan solo una parte del proceso de aprendizaje de la música mediante el análisis del sentido que el sujeto otorga a su mundo.

La *fenomenología de la actitud natural* puede ser vista como una manera de comprender el trasfondo de las experiencias del niño con su entorno, en el caso de esta investigación se ha centrado el estudio en las referentes a la manipulación de instrumentos musicales. Esto permite ir más allá de lo que comúnmente es posible describir sobre la conducta infantil al interactuar con material sonoro, algo que puede ocurrir tanto en entornos escolarizados como no escolarizados, como en las aulas de música y en contextos sociales en donde hay un profundo arraigo de la práctica musical.

El legado de Alfred Schutz, permite pensar en la interacción con instrumentos musicales en edades tempranas no como un tema que se limita al desarrollo de habilidades musicales para el dominio de un determinado instrumento. Por el contrario, se considera que a través de este trabajo, su perspectiva epistemológica resulta ser un amplio rango de visión, que permite revelar los conocimientos previos en el niño, la complejidad con que éstos se constituyen y favorecen a que él tome parte del *mundo de la vida*, un espacio en el que es posible el aprendizaje musical.

Lo explorado en esta investigación contribuiría a tomar en cuenta que, para un niño, comprender que un violín se utiliza de tal o cual manera, o que el tambor puede servir para acompañar una canción, proviene de un largo trayecto de dominio sónico y de configuración de estructuras de la conciencia desde los primeros años. Al seguir la línea de pensamiento de la tradición fenomenológica, la experiencia no se agota en las capacidades sensitivas ni en descripciones en términos de procesos cognitivos; su focalización en el análisis de la experiencia y la conciencia, permiten describir meticulosamente cómo el niño efectúa un dominio de la vivencia a partir de un *acervo de conocimiento* organizado por *tipos* que se configura continuamente mediante la *significatividad*. Esto mismo invita reconocer algunos aspectos más precisos que subyacen a la interacción con instrumentos desde edades tempranas:

- Existen sedimentos de experiencia en el *acervo de conocimiento* del niño que permiten el afrontamiento de experiencias en el *Lebenswelt*, tal como lo serían las situaciones de interacción con instrumentos musicales en casa o en la escuela.
- La interacción con instrumentos implica procesos de captación del *mundo de la*

vida y la comprensión de significados a través del dominio sónico y simbólico.

- Existe una estrecha vinculación entre las situaciones de interacción con instrumentos musicales que el niño tiene en su experiencia inmediata y los proyectos pragmáticos del *Lebenswelt* asociados a los objetos, es decir, a sus distintos propósitos y fines dentro del mundo social; por lo tanto, un instrumento musical para el niño no tiene un significado relacionado exclusivamente con el tocar música, sino que también puede estar asociado a acciones como el baile, el canto y otras más.

Conviene señalar que, aunque las preocupaciones de esta investigación se centraron en conocer el sentido que para el niño tienen aquellas interacciones que sostiene con instrumentos musicales, resulta indispensable destacar un punto importante respecto a otras experiencias relacionadas con la música, y percibidas en los menores a los que se tuvo acercamiento. Fue posible observar que en términos de la estructura de significatividad, para ambos niños, tal parece que las experiencias corporales vinculadas a la práctica musical tienen una mayor relevancia en comparación con aquellas que implican el uso de instrumentos musicales. Esto es congruente con un planteamiento en el que Alfred Schutz enfatiza en su obra que, ante todo, el hombre es consciente de su propia corporalidad dentro de esa realidad eminente del *Lebenswelt*.

En Valentina esto fue posible de identificar al efectuar una descripción de su estructura de significatividades sobre la música, en la cual el canto y el baile tiene una mayor importancia en comparación a la propia manipulación de instrumentos. Durante la entrevista correspondiente, su madre había señalado que a Valentina le gustaba mucho cantar y bailar, además, en algunos de los videos donde la menor aparecía, ella se muestra más interesada en el baile que por la manipulación del instrumento.

En el caso de Miguel, la relevancia de la experiencia musical parece estar más centrada en el canto que en el violín y los demás instrumentos musicales a los cuales tiene alcance en su casa. Como se describió en el capítulo anterior, Miguel tiene un mayor interés en el canto que en la propia manipulación de los objetos asociados a la música, incluso solía

inventar letra a ciertas canciones instrumentales, como la que creó durante la realización de la entrevista con base en el tema de *Mario Bros*.

Este hallazgo no es un asunto desconocido en lo absoluto en la educación musical, ya que coincide con lo que ha sido mencionado desde tiempo atrás, sobre la importancia que tiene el canto y el baile para el desarrollo de habilidades musicales en los niños de entre 3 y 5 años de edad. La congruencia de estos planteamientos expuestos con lo que esta investigación identifica desde la fenomenología, hace pensar en la posibilidad de que el presente trabajo pueda contribuir a dar un fundamento filosófico a la importancia que tienen para el sujeto de edades tempranas, las propias experiencias corporales en la actividad musical.

Los anteriores señalamientos también tienen una relevancia especial al momento de pensar las posibles aplicaciones prácticas en ámbitos escolarizados de educación musical en niños de entre 3 y 5 años de edad; es decir, en aquellos escenarios de la vida como el jardín de niños o escuelas de música en que el niño es conducido en un proceso educativo con un currículo establecido, encaminado a comprender ciertos conocimientos y desarrollar ciertas habilidades musicales. Conviene aclarar que el ámbito escolar no es asumido en ningún momento como una esfera de operación del niño que se encuentra apartada del entorno familiar, sino que, al asumir una perspectiva fenomenológica, ambas tienen constante vinculación.

Posibles aportes hacia la práctica educativa escolar

Es importante mencionar algunas de las potencialidades que han sido percibidas en cuanto a la práctica educativa musical escolar. En primer lugar, cabe señalar que los casos de Valentina y Miguel son ejemplos a través de los cuales se contempla el proceso de educación musical infantil entre los 3 y los 5 años de edad no solo en términos de procesos de aprendizaje escolar de la música, sino desde una perspectiva que podría considerarse propia de los entornos no escolarizados: la familia y la comunidad, los mismos en los que habitualmente el niño tiene experiencias que anteceden a la incorporación del menor a clases formales.

Lo anterior sostiene la idea de que en la familia existen configuraciones de significados respecto a las prácticas musicales del entorno y los objetos vinculados a ellas, lo cual forma parte de los antecedentes del aprendizaje musical en el entorno escolar; esto también implica que estos sentidos respecto a la música se adquieran de manera distinta a como ocurre en el contexto escolar. Mientras en el primero se logran conocimientos relacionados con la música en el transcurrir de la vida cotidiana, en la escuela el docente sigue un proceso sistematizado para que el sujeto genere una comprensión sobre ciertos conocimientos o desarrolle habilidades musicales.

Esto sugiere que dentro de los mismos entornos escolarizados de educación musical infantil, es importante no pasar por alto las primeras experiencias de los niños que ocurren en familia y en comunidad en torno a la música; independientemente si en el hogar predomina o no la práctica musical. Estas vivencias que ocurren en familia constituyen una parte importante del dominio que el niño efectúa sobre el mundo que le rodea y en donde la música se vive de forma habitual: como escuchar música, bailar y cantar canciones, o como ocurre con Valentina y Miguel, al escuchar y ver la práctica musical de los padres de forma cotidiana. Al indagar en este tipo de experiencias, los profesores de música posiblemente encuentren datos valiosos para enriquecer su labor docente con los menores y por lo tanto, esto sirva para lograr determinados objetivos pedagógicos. Permitiría conocer con mayor precisión los conocimientos previos de los menores, las actividades que se realizan en casa respecto a la música, su estilo de aprendizaje y sus aptitudes, lo que constituyen elementos valiosos para el diseño de diferentes secuencias didácticas en entornos escolares.

En este mismo punto, las nociones de *acervo de conocimiento*, *significatividad*, *tipicidad*, *zona de operación* y *situación biográfica* que se han esbozado con esta investigación, aparecen como referentes teóricos que permiten brindar un fundamento para la descripción de las experiencias de los niños con la música, de forma previa a su inclusión en un ambiente escolar de educación musical. Estas categorías fenomenológicas no son del todo ajenas a lo que muchos autores reconocidos han expuesto en sus diferentes propuestas pedagógicas musicales, como se expone en la siguiente tabla, existen ciertos puntos de

convergencia entre la teoría desarrollada por Alfred Schutz y algunos planteamientos de métodos de educación musical:

Nociones de la fenomenología de Alfred Schutz utilizadas para la investigación	Propuestas pedagógicas
<i>Zona de operación y Situación biográfica</i>	Shinichi Suzuki: <ul style="list-style-type: none"> • La importancia del entorno familiar para la educación musical. • El aprendizaje musical se aprende de manera similar a como se aprende la lengua materna. Murray Schafer: <ul style="list-style-type: none"> • Paisaje sonoro (<i>soundscape</i>) en el que el sujeto se encuentra.
<i>Acervo de conocimiento</i>	Zoltán Kodály: <ul style="list-style-type: none"> • La canción y el canto vinculado al contexto del niño (el canto popular y tradicional).
<i>Significatividad</i>	Maurice Martenot: <ul style="list-style-type: none"> • La audición pasiva, audición consciente y audición activa. • El carácter sensorial en el proceso de iniciación musical. Edgar Willems y Émile Jaques-Dalcroze: <ul style="list-style-type: none"> • El ritmo asociado a la corporalidad. Carl Orff: <ul style="list-style-type: none"> • Permitir la improvisación del niño.
<i>Tipicidad</i>	Carl Orff: <ul style="list-style-type: none"> • Música, palabra y movimiento como partes constitutivas del juego infantil.

Tabla 2. Cercanía entre la nociones fenomenológicas de Alfred Schutz y algunos planteamientos pedagógicos musicales.

Los profesores de música que se encuentren familiarizados con algunas de las anteriores propuestas pedagógicas, podrán observar que algunos de los fundamentos fenomenológicos ya son contemplados dentro del proceso de aprendizaje musical del menor, pero al parecer de manera presupuesta. En este mismo sentido, se aprecia que la teoría fenomenológica podría considerarse como un referente que podría ayudar a brindar un fundamento filosófico a dichos postulados pedagógicos ya expresados en estos métodos que han adquirido una especial relevancia en el campo educativo musical.

Posibles contribuciones de la investigación a los Aprendizajes clave para la educación integral en el nivel de preescolar en México

El nivel educativo de preescolar en México actualmente se guía a partir del documento *Aprendizajes clave para la educación integral (preescolar)*. Se plantea un apartado titulado *Planificación y evaluación*, en este se contemplan algunas estrategias pedagógicas y herramientas de evaluación orientadas a favorecer los aprendizajes de los niños, desde un enfoque formativo que abarca todo el ciclo escolar. En este mismo aspecto, es posible identificar que la fenomenología de Schutz podría enriquecer las sugerencias ya planteadas en el currículo oficial mexicano, específicamente en la *planeación de actividades escolares*, el *expediente personal del niño*, el *diario de trabajo* y la *identificación de condiciones que influyen en el aprendizaje*⁴⁶ (Figura 12).



Figura 12. Contribuciones de la fenomenología al proceso de planeación y evaluación de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral en preescolar.

⁴⁶ Se ha limitado a exponer algunas potencialidades de la teoría fenomenológica de Schutz respecto a estos apartados del currículo mexicano, al percibir que en ellos convergen de manera más nítida las nociones discutidas en esta investigación. Para información más detallada véase “Proceso de planeación y evaluación” (SEP, 2011, pp. 169-171).

La *planeación de actividades escolares*, se enfoca en alcanzar los aprendizajes esperados en la denominada *área de desarrollo personal y social de artes*, que a su vez se encuentra compuesta por dos tipos de *organizadores curriculares* y por *aprendizajes esperados* sobre la disciplina musical, el teatro, las artes visuales, la danza y otras manifestaciones artísticas. Esta faceta del proceso de planificación pretende que la educadora o educador trate de diseñar situaciones didácticas atractivas y enriquecedoras para los menores. El proceso de diseño de actividades también puede tener un mismo sustento en los referentes fenomenológicos que se han descrito en el *corpus teórico-metodológico* de la investigación. A continuación, se expone un posible ejemplo de planeación de clase de música en preescolar basado en esta misma visión:

PLANEACIÓN DE CLASE DE MÚSICA			
Título de la actividad		Marchamos con el tambor	
Área de desarrollo personal y social	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
Artes	Expresión artística	Familiarización con los elementos básicos de las artes	<ul style="list-style-type: none">Produce sonidos al ritmo de la música con distintas partes del cuerpo, instrumentos y otros objetos.Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros.
	Apreciación artística	Sensibilidad, percepción e interpretación de manifestaciones artísticas	<ul style="list-style-type: none">Relaciona los sonidos que escucha con las fuentes sonoras que los emiten.Escucha piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, y conversa sobre las sensaciones que experimenta.Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar.

SECUENCIA DIDÁCTICA		
INICIO	DESARROLLO	CIERRE
<ul style="list-style-type: none">Bienvenida a los niños.Recordatorio de lo realizado en la la clase pasada.Breve repaso de los acuerdos para la clase (escuchar con atención, respetar turnos, cuidar el material de trabajo).Mostrarles el tambor y entablar un diálogo con ellos a partir de preguntas como las siguientes: <p>[Acervo de conocimiento y tipicidad]</p> <ul style="list-style-type: none">¿Conocen el tambor? ¿Saben cómo se utiliza? <p>[Situación biográfica y zona de operación]</p> <ul style="list-style-type: none">¿En dónde lo habían visto antes? ¿Tienen algún tambor en casa? ¿Alguno de sus familiares lo sabe tocar?	<ul style="list-style-type: none">Una vez esbozados los conocimientos de los niños e indagado en la presencia del tambor en su entorno, se pedirá a los niños prestar mucha atención. <p>[Significatividad]</p> <ul style="list-style-type: none">Se procede a reproducir la canción <i>Pin pon</i> y se les mostrará la manera en que puede utilizarse el tambor para seguir el pulso de la canción mientras se efectúa una marcha y se canta la canción (para ello el docente deberá cargar el tambor con la correas sujetadoras apoyadas en sus hombros).Enseguida, el profesor organizará en fila a todos los menores del grupo. Les solicitará que le sigan marchando mientras se reproduce la canción y se sigue el pulso con el tambor.Mostrar a los niños cómo se puede seguir el pulso de la canción con los pies mientras el tambor suena.Enseguida, se proporcionará el tambor al primer niño formado en la fila y se invitará a que lo demás lo sigan mientras se reproduce la canciónSe permitirá que cada niño utilice el tambor y guíe la marcha.	<p>[Significatividad]</p> <ul style="list-style-type: none">Preguntar a los niños qué les ha parecido la actividad.Indagar en qué dificultades existieron, qué aspectos de la actividad les parecieron más atractivos y qué otras actividades se pueden realizar utilizando el tambor u otros instrumentos musicales.Despedida y ordenamiento del aula.

Materiales: Un tambor de escala pequeña con correa sujetadora de tal forma que pueda ser utilizado por el niño. Reproductor de audio.	
Actividades permanentes: Respetar turnos, cuidar el instrumento, escuchar con atención las indicaciones e incentivar el juego.	
Espacio: Aula de clases con espacio para desplazarse o patio.	Tiempo: 40 minutos aproximadamente.

Tabla 3. Ejemplo de planeación para clase de música en preescolar⁴⁷.

⁴⁷ En este ejemplo, el *acervo de conocimiento*, la *tipicidad* y la *significatividad*, se asemejan a algunos planteamientos del *aprendizaje significativo* de David Ausubel (1963) (que es uno de los fundamentos pedagógicos del currículo oficial mexicano); sin embargo, conviene aclarar que Schutz desarrolló sus planteamientos en el seno de la tradición fenomenológica, que lo ubica en una línea de pensamiento anterior a Ausubel.

En el anterior ejemplo la *situación biográfica*, la *zona de operación*, el *acervo de conocimiento* y la *tipicidad*, aparecen como categorías que permiten dar un fundamento a la fase inicial de la clase del docente, ya que apartir de ellas se efectúa una exploración sobre las experiencias previas del niño y sus conocimientos. La *significatividad* abarca el desarrollo y el cierre de la sesión planeada; sin embargo, al seguir la postura fenomenológica, habrá que precisar que todas estas nociones se refieren a estructuras de conciencia que se encuentran siempre latentes dentro del transcurrir de las vivencias de los niños en las clases de música.

Esto quiere decir que, el *acervo de conocimiento* es planteado en el inicio de la clase como un fundamento que permite indagar en los sedimentos de experiencia del niño con relación al tambor; sin embargo, no significa que los niños recurrirán solo al *acervo de conocimiento* en la fase inicial, sino que es posible que durante toda la sesión los sedimentos de experiencia –ordenados en *tipos*– tengan algún grado de relevancia (*significatividad*) para el niño de acuerdo a las situaciones dadas en clase. La noción de *significatividad* sustenta fenomenológicamente el propósito del docente de involucrar al niño hacia actividades interesantes y atractivas de manera más directa en el desarrollo de la clase, pero no se circunscribe únicamente a esta fase, también estará implícita desde el inicio y en el mismo cierre de actividades, al momento en que la planeación busca incentivar un diálogo con los niños sobre lo ocurrido en la sesión.

Desde un punto de vista fenomenológico, la planeación en sí misma puede ser asumida como una experiencia de clase que es premeditada y es promovida en el presente inmediato por el educador. Cuando dicha planificación se lleva a la práctica, se puede considerar que la conciencia del docente y la de los estudiantes se encuentran en sintonía, experimentando el *mundo de la vida* a través de una lección de música⁴⁸.

⁴⁸ Esta apreciación se deriva de las reflexiones de Schutz en su trabajo: *Making music together: A study in social relationship* (Schutz, 1976), en donde efectúa un análisis sobre las relaciones sociales entre intérpretes, oyentes y compositores.

Para el proceso de evaluación en preescolar, en los *Aprendizajes clave para la educación integral* de nivel preescolar se estipulan algunas herramientas como el *expediente del alumno*, que busca registrar información importante del niño como sus datos personales, información médica, notas respecto algunos avances en ciclos escolares anteriores, trabajos de clase, evaluaciones pedagógicas y otros elementos. El *diario de trabajo* es otro recurso dirigido a registrar todas aquellas situaciones relevantes que permitan al docente tener evidencia de diversas dificultades o logros del niño a lo largo del ciclo. En este mismo, el docente puede efectuar una valoración general sobre las jornadas de trabajo con los menores.

Por otra parte, la *identificación de condiciones que influyen en el aprendizaje* de los niños, es una propuesta de acción pedagógica que pretende que el docente efectúe una reflexión a cerca de su práctica docente, de tal manera que le sea posible identificar las dificultades del grupo para lograr ciertos aprendizajes o determinar en qué grado las acciones didácticas están siendo enriquecedoras para los niños. Estas orientaciones, herramientas y estrategias sugeridas a nivel oficial, también podrían sustentarse en la corriente fenomenológica anteriormente expuesta, sobre todo a fin de mejorar las prácticas de planificación y evaluación de los profesores de música de preescolar.

Esto permitiría considerar los antecedentes del niño y su contexto familiar al momento de diseñar y programar actividades escolares de la clase de música. También podría servir de guía para realizar un seguimiento sobre el proceso de aprendizaje desde un punto de vista cualitativo. Un análisis fenomenológico similar al efectuado en Miguel y Valentina quizás sirva de ejemplo inicial de cómo hacer una descripción sobre el desempeño del niño en un determinado periodo escolar. Las mismas nociones implementadas durante los acercamientos a estos niños, pueden servir de referencia para que el docente de música haga una evaluación centrada en el proceso de adquisición de aprendizajes de los niños más que en los resultados, tal como lo pretende el currículo mexicano de preescolar.

Relacionado con lo anterior, es posible argumentar que los aportes de esta investigación podrían pensarse como una forma de fomentar la reflexión del propio papel docente de

música en preescolar acerca de su propio desempeño como educador. Específicamente, la noción de *actitud natural* invita a que el docente de música genere un proceso auto-analítico de sus propias acciones y concepciones respecto a la enseñanza musical. Esto sustentaría la importancia de que los profesores transiten desde una visión presupuesta sobre su práctica pedagógica, hacia una actitud reflexiva sobre su propio actuar como educadores. Resultaría interesante que el educador musical colocara bajo ojo crítico sus propias preconcepciones, prejuicios o experiencias con el fin de mejorar su propia práctica educativa. Algunos cuestionamientos que esto quizás pueda inspirar son: ¿Cuáles son los supuestos pedagógicos que subyacen en las actividades que se proponen a los niños en cada clase? ¿Qué experiencias personales del docente han influido en el diseño de las clases de música? ¿Cuál es la concepción del docente respecto a la labor educativa musical que realiza? ¿Cuáles propósitos educativos musicales inmediatos y futuros se pretenden lograr con los niños?⁴⁹.

Conviene añadir que sería pertinente que las instituciones de educación superior, dedicadas a la formación de educadores musicales, consideraran la necesidad de incluir en los procesos formativos el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión filosófica, como una manera de enriquecer los trayectos educativos. Esto se adhiere a una visión multidisciplinaria de formación a nivel superior, que permita dotar a los maestros de música de una mejor preparación académica, que les habilite de más recursos para llevar a cabo su labor profesional.

Limitantes de la investigación y posibles temas de interés posteriores

Los aportes de la investigación son concebidos como una forma de comprender un aspecto más del amplio panorama de estudio del campo de la educación musical. Con lo logrado hasta el momento, únicamente se comienza a esbozar en una posible área de estudio fenomenológico sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de la música en niños pequeños, sin embargo, es preciso reconocer las siguientes limitantes y oportunidades para

⁴⁹ De manera reciente, en el posgrado en música de la UNAM Federico Sastré (2019) expuso algunas reflexiones filosóficas cercanas a algunas de estas cuestiones.

continuar con el interés aquí explorado. Conviene subrayar que las apreciaciones fenomenológicas sobre *significado* y *significación*, en esta investigación se han centrado en las experiencias con instrumentos musicales del niño, por lo tanto, hay otros aspectos que estudios posteriores podrían indagar desde la misma perspectiva fenomenológica: como la escucha de música en casa, el canto, el baile, entre otros más.

Las mismas reflexiones anteriormente expuestas, sientan las bases para, eventualmente – mediante un estudio de mayor profundidad–, proponer la noción de *significación con instrumentos musicales*, como un aspecto del proceso de aprendizaje de la música que ocurre desde edades tempranas. El cual habrá de ser asumido como un proceso en el que el sujeto en *actitud natural* emprende proyectos pragmáticos en el *Lebenswelt*, constituido por experiencias del sujeto con objetos físicos, mismos que en su entorno social conservan un sentido intersubjetivo relacionado con la práctica musical.

En el acercamiento a los niños aquí descritos, fue posible identificar un repertorio peculiar asociado a producciones dirigidas al público infantil como series de televisión, películas animadas y videojuegos, las cuales incorporan temas musicales habitualmente conocidos y cantados por los niños. Esto fue un aspecto que la investigación no incluyó dentro del análisis y merece ser indagado en un futuro, quizás con relación al papel que juegan los instrumentos musicales, tabletas, teléfonos inteligentes, computadoras y otros dispositivos electrónicos.

Otro tema de investigación potencial derivado de este trabajo, es el análisis de los procesos sistemáticos de enseñanza que ocurren en familias donde la práctica musical es cotidiana y en donde aún no hay un proceso escolarizado de educación⁵⁰. Esto es relevante porque en apariencia, este tipo de sistematización únicamente ocurre en los ámbitos formales de educación, sin embargo, durante la exploración en las familias de mariachis, fue posible identificar que los padres implementan con los hijos mayores (a partir de primaria), ciertas estrategias de enseñanza sistemática similares a las que se utilizan en las escuelas de

⁵⁰ La obra de Creech, Varvarigou y Hallam (2020) discute algunos puntos de intersección entre los contextos formales, no formales e informales de aprendizaje musical.

música. Esto no fue analizado en la presente investigación, porque obviamente no correspondía al rango de edad de interés en el cual se focalizó el estudio, pero sugiere futuras investigaciones que permitan indagar en este aspecto.

Además de los dos casos de niños a los que se tuvo acercamiento, se había considerado el caso de una niña de 4 años nacida en Alemania, hija de madre mexicana y padre alemán sin relación con la práctica musical de mariachi. Esta menor dominaba tanto el idioma alemán como el español, lo suficiente como para efectuar una entrevista similar a la realizada en los casos de Valentina y Miguel. Su padre frecuentemente tocaba distintos instrumentos musicales en casa (trombón, guitarra y flauta), pero no con la misma frecuencia con la que se practicaba en los contextos familiares de mariachi explorados.

Esta última característica fue una de las razones principales por las que se optó por descartarla, además de considerar que la investigación tendría que extenderse a un periodo de tiempo mayor al inicialmente establecido. Al finalizar este trabajo, se habían obtenido un total de 23 videgrabaciones en un periodo de siete meses, a través de la madre y, además, se había realizado una entrevista a ambos padres de manera presencial. Este material recopilado, podría generar una investigación subsecuente.

En síntesis, el presente estudio no solo ha aportado respuestas a las preguntas de investigación planteadas, sino que ha abierto una diversidad de indagaciones futuras que podrían consolidar una línea de investigación en el campo de la educación musical, así como profundizar en el conocimiento existente.

Referencias

- Acker, Aleksandra y Nyland, Berenice. (2020). *Adult perspectives on children and music in early childhood*. Springer.
- Aignerren, Miguel. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, 7(20), 1-32.
- Alsina, Pep, Díaz, Maravillas, Giráldez, Andrea y Akoschky, Judith. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Editorial Grao.
- Andress, Barbara. (1998). *Music for young children*. Harcourt- Brace College Publishers.
- Argstatter, Heike. (2015). Perception of basic emotions in music: Culture-specific or multicultural?. *Psychology of Music*, 1-15.
- Ariès, Philippe. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Arya, Divya. (2015). North Indian Classical Vocal Music for the Classroom. *Music Educators Journal*, 102(1), 83-89.
- Ausubel, David. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barber, Michael. (2018). *Alfred Schutz*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 22 de mayo de 2018. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/schutz>
- Berger, Audrey y Cooper, Shelly. (2003). Musical Case Study Play: of Preschool Children and Parents. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 151-165.
- Bergson, Henri. (1963). *Obras escogidas ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia materia y memoria / la evolución creadora la energía espiritual / pensamiento y movimiento*. Aguilar.

- Beyer, Christian. (2018). *Edmund Husserl*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 11 de diciembre de 2019. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/husserl/>
- Brentano, Franz. (1935). *La psicología desde un punto de vista empírico*. Revista de occidente.
- Bühler, Charlotte. (2003). *From Birth to Maturity: An Outline of the Psychological Development of the Child*. Taylor & Francis
- Campbell, Patricia. (2000). How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.
- Campbell, Patricia. (2011). Musical enculturation: Sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. En M. S. Barrett (ed.), *A cultural psychology of music education* (pp. 62-82). Oxford University Press.
- Carbajal, Irma Susana. (2014). *Acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música* [tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara]. CUCSH-UDG. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/acercamiento2012.pdf>
- Carbajal, Irma Susana. (2019). *Intencionalidades pedagógicas en la Primera escuela para piano de Fritz Emonts Activaciones semióticas en la pluriculturalidad*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chamorro, Arturo. (2001). El conjunto de mariachi a partir de su apariencia sígnica. En A. Ochoa (ed.), *De occidente es el mariache y de México* (pp. 17-32). El Colegio de Michoacán.
- Colwell, Cynthia, Memmott, Jenny y Meeker-Miller, Anne. (2014). Music and sign language to promote infant and toddler communication and enhance parent-child

- interaction. *International Journal of Music Education*, 32(3), 333-345.
- Costa-Giomi, Eugenia. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Creech, Andrea, Varvarigou, Maria y Hallam, Susan. (2020). *Contexts for Music Learning and Participation Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Palgrave Macmillan.
- Creswell, John. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Culton, Jill y Wilderman, Todd (dir.) (2019). *Abominable* [película]. DreamWorks animation.
- Dafermos, Manolis. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Springer.
- Dansereau, Diana (2015). Young Children's Interactions With Sound-Producing Objects. *Journal of Research in Music Education*, 63(1), 28-46.
- Descartes, René. (1977) *Meditaciones Metafísicas*. Alfaguara.
- Español, Silvia y Firpo, Santiago. (2009, diciembre). *El juego musical entre otros juegos* [Ponencia]. VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Córdoba, Argentina. <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/16.pdf>
- Ferrari, Laura, y Addessi, Anna Rita. (2014). A new way to play music together: The Continuator in the classroom. *International Journal of Music Education*, 32(2), 171-184.
- Folkestad, Göran. (2005). The Local and the Global in Musical Learning: Considering the

- Interaction Between Formal and Informal Settings. En P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers y T. Wiggins (eds.), *Cultural diversity in music education directions and challenges for the 21st century* (pp. 23-28). Australian Academic Press Pty Ltd.
- Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(02), 135. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Frankenberg, Emily, Fries, Kirsten, Friedrich, Kamala, Roden, Ingo, Kreutz, Gunter y Bongard, Stephan. (2016). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, 44(1), 114-128.
- Gluschankof, Claudia. (2006, agosto). *Preschool children's self-initiated movement responses to music in naturalistic settings: a case study* [Ponencia]. 9th International Conference on Music Perception & Cognition, Bologna, Italia. https://www.academia.edu/727123/Preschool_childrens_self_initiated_movement_responses_to_music_in_naturalistic_settings_A_case_study
- Gómez, Juan Miguel. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (24), 45-66.
- Grathoff, Richard. (1978). *The theory of social action: The correspondence of Alfred Schutz and Talcott Parsons*. Indiana University Press.
- Green, Lucy. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Routledge.
- Gros, Alexis Emanuel. (2016). Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl. *Discusiones Filosóficas*, 17(29), 149-173.

- Gros, Alexis Emanuel. (2017). Tipificaciones y acervo de conocimiento en la fenomenología social de Alfred Schutz: Una reconstrucción teórico-sistemática. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 62(231), 23-46.
- Gros, Alexis Emanuel. (2017a). Alfred Schütz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(4), 755-784.
- Guijarro, John. (2018). Materialismo histórico-dialéctico: una crítica a sus fundamentos. *Filosofía de la Economía*, 7(2), 137-155.
- Harris, Maureen. (2009). *Music and the Young Mind: Enhancing Brain Development and Engaging Learning*. Rowman & Littlefield Education.
- Harrison, Anna, y O'Neill, Susan. (2000). Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study. *Psychology of Music*, 28(1), 81-97.
- Hegel, Friedrich. (1986). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica
- Hegel, Friedrich. (1997). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*. Editorial Alianza.
- Huizinga, Johan. (2007). *Homo ludens*. Editorial Alianza; Emecé editores.
- Husserl, Edmund. (1949.) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, Edmund. (1980). *Experiencia y juicio investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, Edmund. (1982). *Investigaciones lógicas 2*. Alianza.
- Husserl, Edmund. (1996). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ilari, Beatriz. (2015). Rhythmic Engagement With Music in Early Childhood: A

- Replication and Extension. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 332-343.
- Illari, Beatriz, Chen-Hafteck, Lily, y Crawford, Lisa. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216.
- James, William. (1994). *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica.
- Jáuregui, Jesús. (2010). El son mariachero de la La negra: de gusto regional independentista a aire nacional contemporáneo. *Revista de literaturas populares*, 10(1), 271-318.
- Jáuregui, Jesús. (2012). El mariachi símbolo musical de México. *Música oral del sur: revista internacional*, 9, 220-240.
<http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/export/sites/default/publicaciones/pdfs/Jesus-Jauregui-EL-MARIACHI-SIMBOLO-MUSICAL-DE-MEXICO.pdf>
- John, Bina Ann, Cameron, Linda y Bartel, Lee. (2016). Creative Musical Play: An Innovative Approach to Early Childhood Music Education in an Urban Community School of Music. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(3), 21-36.
- Kallio, Anja. (2015). Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 195-209.
- Koops, Lisa Huisman. (2017). The Enjoyment Cycle: A Phenomenology of Musical Enjoyment of 4- to 7-Year- Olds During Musical Play. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 360-380.
- Krueger, Richard. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. Consultado el 14 de mayo de 2019. <http://www.comm.umn.edu/akoerner/courses/5431-S10/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>

- Lau, Wing Chi Margaret y Grieshaber, Susan. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2), 127-140.
- Lew, Jackie Chooi-Theng y Campbell, Patricia Shehan (2005). Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal* 91(5), 57-62.
- Littleton, Danette. (1991). *Influence of play settings of preschool children music and play behaviors* [tesis de doctorado, Universidad de Texas]. University Microfilms International.
- Littleton, Danette. (1998). Music learning and child's play. *General music today*, 12(1), 8-15.
- López, Daniela. (2014). El problema del objetivismo en la producción de conocimiento sociológico: La correspondencia entre Alfred Schutz, Talcott Parsons y Harold Garfinkel. *Cinta moebio*, (51), 171-191.
- López, Isaura. (2019). *Con éxito se llevó a cabo el desfile del XXVI Encuentro Internacional del Mariachi y la Charrería*. Consultado el 02 de noviembre de 2019. <https://www.eloccidental.com.mx/local/con-exito-se-llevo-a-cabo-el-desfile-del-xxvi-encuentro-internacional-del-mariachi-y-la-charrería-4087261.html>
- Lum, Chee Hoo. (2008). Home Musical Environment of Children in Singapore On Globalization, Technology, and Media. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 101-117.
- Marshall, Nigel, y Shibazaki, Kagari. (2011). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*, 40(4), 494-507.
- Mayring, Philipp. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Consultado el 26 de octubre de 2019.

<http://www.comm.umn.edu/akoerner/courses/5431-S10/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>

McCarthy, Marie. (2013). The Young Musicians of Motown a Success Story of Urban Music Education. *Music Educators Journal*, 99(3), 35-42.

McPherson, Gary. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.

Merkow, Carla y Costa-Giomi, Eugenia. (2014). Infants' attention to synthesised baby music and original acoustic music. *Early Child Development and Care*, 184(1), 73-83.

Mead, George Herbert. (1932). *The Philosophy of the present*. The Open Court Company.

Molina, Nancy Piedad. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 16(1), 75-87.

Morales, Carlos. (2019). ¿La neuro-estética agota la explicación de la conciencia fenoménica y la percepción del arte?. En A. Velasco (ed.), *Memorias de resúmenes de ponencias XVIII Congreso Internacional de Filosofía Pluralidad, Justicia y Paz* (pp. 205-206). Asociación filosófica de México A.C.

Morrison, Steven, Demorest, Steven, Campbell, Patricia Shehan, Bartolome, Sarah y Roberts, Christopher. (2013). Effect of Intensive Instruction on Elementary Students' Memory for Culturally Unfamiliar Music. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 363-374.

Morrison, Steven, Demorest, Steven y Stambaugh, Laura. (2008). Enculturation effects in music Cognition the role of age and music complexity. *Journal of Research in Music Education*, 56(3), 118-129.

Moscoso, Luisa Fernanda y Díaz Luz. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana De Bioética*, 18(34-1), 51-67.

Moustakas, Clark. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications.

NAfME (2015). *Opportunity-to-Learn-Standards*. Consultado el 3 de Mayo de 2020.
https://nafme.org/wp-content/files/2014/11/Opportunity-to-Learn-Standards_May2015.pdf

Nielsen, Charlotte. (2012). Looking for Children's Experiences in Movement: The Role of the Body in "Videographic Participation". *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 1-17.

Niland, Amanda. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17-21.

Ochoa, Álvaro (Ed.). (2001). *De occidente es el mariache y de México*. El Colegio de Michoacán.

Ojeda, Lizette, Piña-Watson, Brandy, Castillo, Linda, Castillo, Rosalinda, Khan, Noshaba y Leigh, Jennifer. (2012). Acculturation, Enculturation, Ethnic Identity, and Conscientiousness as Predictors of Latino Boys' and Girls' Career Decision Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 39(2) 208-228.

Parten, Mildred. (1933). Social Play Among Preschool Children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147.

Partida, José Marcos. (2015). *El desarrollo rítmico y auditivo mediante el instrumento de guitarra: una propuesta multimedia para la iniciación musical* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nayarit]. Repositorio Institucional Aramara.
<http://dspace.uan.mx:8080/jspui/handle/123456789/1656>

Partida, José Marcos. (2017). Una semblanza histórica sobre el estudio del juego musical infantil y su pertinencia en los procesos educativos musicales. *Revista Heptagrama*, 5, 22-33.
http://www.posgrado.unam.mx/musica/heptagramaA/public_html/wp-content/uploads/2018/N5_Completa.pdf

- Partida, José Marcos. (2018). Algunas reflexiones sobre las herramientas técnicas de mediación en el proceso educativo musical y sus posibilidades de análisis a través de la fenomenología de Alfred Schütz. *Protrepis*, 7(13), 57-72.
- Partida, José Marcos. (2019). La aplicación de una propuesta multimedia para el desarrollo de algunas habilidades musicales en niños de preescolar mexicanos: un estudio de caso. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7(1), 15-23. <https://doi.org/10.1177/2307484119878632>.
- Peirce, Charles Sanders. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, Diana. (2005). *Paco de Lucía: la evolución del flamenco a través de sus rumbas*. Universidad de Cádiz.
- Pérez-Moreno, Jèssica y Viladot, Laia (2016). El juego musical infantil: indicios de un vacío en la literatura académica. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 37, 51-62.
- Piaget, Jean e Inhelder, Barbel. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Piaget, Jean. (1991). *Seis estudios de psicología* (1ª ed.). Editorial Labor.
- RAE. (2020). *Instrumento*. Consultado el 20 de abril de 2020. <https://dle.rae.es/instrumento>
- Rauscher, Frances, Shaw, Gordon, Levine, Linda y Ky, Katherine. (1994). *Music and Spatial Task Performance: A Causal Relationship*. Consultado el 23 de noviembre de 2017. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390733.pdf>
- Sakai, Winfried. (2011). Music Preferences and Family Language Background: A Computer-Supported Study of Children's Listening Behavior in the Context of Migration. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 174-195.

- Samaniega, Francisco (coord.). (2019). *Mariachi y migración*. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco.
- Sastré, Federico. (2019). *Reflexiones epistemológicas sobre la educación musical* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2019/diciembre/0799019/Index.html>
- Schutz, Alfred. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Martinus Nijhoff.
- Schutz, Alfred. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu.
- Schutz, Alfred. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Schutz, Alfred. (1970). *Collected Papers III: Studies in Phenomenological Philosophy*. Martinus Nijhoff.
- Schutz, Alfred. (1976). Making music together: A study in social relationship. En A. Brodersen (ed.), *Collected papers II: Phaenomenologica* (pp. 159-178). Nijhoff.
- Schutz, Alfred. (1976a). *Mozart and the Philosophers*. En A. Brodersen (ed.), *Collected papers II: Studies in social theory* (pp. 179-200). Nijhoff.
- Schutz, Alfred. (1989). *La construcción significativa del mundo social introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Schutz, Alfred. (1996). Fragments toward a phenomenology of music. En H. Wagner y G. Psathas (eds.), *Collected papers IV* (243-275). Nijhoff.
- Schutz, Alfred. (2003). *El problema de la realidad social escritos I*. Amorrortu editores.
- Schutz, Alfred. (2011). *Collected Papers V: Phenomenology and the Social Sciences*. Springer.

Schutz, Alfred y Luckmann, Thomas. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores.

Schmidt, Rolando. (2018). *Los guitarreros de Michoacán se vuelven 'un poco locos' por la demanda*. Consultado el 18 de noviembre de 2018. <https://expansion.mx/tendencias/2018/01/11/los-guitarreros-de-michoacan-se-vuelven-un-poco-locos-por-la-demanda>

Secretaría de Cultura de Jalisco. (2017). *16 Encuentro Nacional del Mariachi Tradicional del 14 al 20 de agosto 2017 programa de mano*. Consultado el 20 de marzo de 2019. https://sc.jalisco.gob.mx/sites/sc.jalisco.gob.mx/files/16enmt_programa_de_mano_web.pdf

Secretaría de Cultura de Jalisco. (2018). *17 Encuentro Nacional del Mariachi Tradicional del 13 al 19 de agosto del 2018 programa de mano*. Consultado el 20 de febrero de 2019. https://sc.jalisco.gob.mx/sites/sc.jalisco.gob.mx/files/17_enmt_programa_web.pdf

Secretaría de Cultura de Jalisco. (2019). *XVIII encuentro nacional del mariachi tradicional del 11 al 17 de agosto programa de mano*. Consultado el 18 de diciembre de 2019. <https://es.scribd.com/document/420392429/ENMT>

Secretaría de Cultura de Jalisco. (2020). *19 Encuentro Nacional de Mariachi Tradicional*. Consultado el 17 de septiembre de 2020. <https://mimariachitradicional.jalisco.gob.mx/programa>

Seifried, Scott. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: a case study. *International Journal of Music Education*, 24(2), 168–177.

SEP (2011). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Consultado el 25 de marzo de 2019.

<https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>

Sloboda, John. (2012). *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Machado Libros.

Smilansky, Sara. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: preschool children*. Wiley.

Soccio, Alison. (2013). The Relation of Culture and Musical Play: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 52-58.

Spinoza, Baruch. (2002). Ethics. En M. Morgan (ed.) y S. Shirley (trad.), *Spinoza complete works* (pp. 213-382). Hackett Publishing Company.

Sulkin, Idit y Brodsky, Warren. (2015). Parental preferences to music stimuli of devices and playthings for babies, infants, and toddlers. *Psychology of Music*, 43(3), 307-320.

Swanwick, Keith. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.

Swanwick, Keith y Tillman, June. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 331-339.

Torres, Norberto (2005). *Guitarra Flamenca Vol. 1 Lo clásico*. Signatura Ediciones.

Unkrich, Lee y Molina, Adrián (dir.) (2017). *Coco* [película]. Disney-Pixar.

Vygotsky, Lev Semyonovich. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Harvard University Press; Cambridge, Massachusetts.

Vygotsky, Lev. (1994). *The socialist alteration of man*. En R. Van der Veer y J. Valsiner, (eds.), *Vygotsky reader* (pp. 175-184). Blackwell.

- Vygotsky, Lev y Luria, Aleksandr. (1993). *Studies on the history of behavior: ape, primitive and child*. Lawrence Erlbaum.
- Willems, Edgar (2001). *El oído musical la preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Willems, Edgar (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós.
- Wilson, Sarah y Wales, Roger. (1995). An exploration of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 43(2), 94-111.
- Young, Susan. (2003). The interpersonal dimension: A potential source of musical creativity for young children?. *Musicae Scientiae*, 7(1), 175-179
- Young, Susan. (2008). Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10.
- Young, Susan. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21.
- Zhang, Shengying y Moradi, Bonnie. (2013). Asian American Acculturation and Enculturation: Construct Clarification and Measurement Consolidation. *The Counseling Psychologist*, 41(5), 750-790.
- Zorrillo, Alix (1995). *Juego musical y aprendizaje: estimula el desarrollo y la creatividad*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Apéndice 1. Entrevista temática a niños de familia de músicos de mariachi (E-NFM)



Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en contextos familiares de mariachi: estudio de las interacciones con instrumentos musicales desde la fenomenología de la actitud natural



Entrevista temática a niños de familia de músicos de mariachi (E-NFM)

Datos generales

[Algunos de estos datos quizás ya hayan sido recopilados mediante la entrevista a padres]

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Cómo te llamas?
- ☐ ¿Cuántos años tienes?
- ☐ ¿Con quiénes vives?
- ☐ ¿Cómo se llama tu escuela?
- ☐ ¿Dan clases de música en tu escuela?
 - Si la respuesta es sí:
 - ¿Podrías contarme cómo son tus clases?

Perspectivas sobre la música

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Te gusta la música? ¿Por qué?
- ☐ ¿Para qué es la música?
- ☐ ¿Cómo se hace la música?
- ☐ ¿Cuál es la canción que más te gusta?
- ☐ ¿Escuchan música en tu casa tus papás, mamás o hermanos?
 - Si la respuesta es afirmativa: ¿Por qué escuchan música?
- ☐ ¿Qué escuchan?, ¿cuándo la escuchan? ¿qué te gusta de lo que escuchan?

Sobre prácticas con instrumentos musicales en la familia

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Cuál es el instrumento de música que te gusta más?
- ☐ ¿Por qué te gusta más?
- ☐ ¿Qué instrumentos tienes para hacer música en tu casa? ¿Cómo los usas?
- ☐ ¿Tu papa, mamá, hermano, abuelo (a)/tío(a) tocan en tu casa algún instrumento de música?
 - Si la respuesta es sí: ¿Cómo toca el instrumento?
- ☐ ¿En dónde pone el [nombre del instrumento según sea el caso] tu papa, mamá, hermano, abuelos/tío(a) cuando no lo usan?
- ☐ ¿Tú papa, mamá, hermano, abuelo (a)/tío(a) te prestan el [nombre del instrumento según sea el caso]?
 - Si la respuesta es negativa
 - ¿Por qué no te la prestan?
- ☐ Si la respuesta del niño se relaciona con actividad musical de algún integrante de la familia nuclear: Cuando tu papa, mamá, hermano, abuelo (a)/tío(a) va a tocar ¿tú lo acompañas?

Sobre videos proporcionados por los padres en donde el niño interactúa con instrumentos:

- ☐ ¿Qué estás haciendo ahí?
- ☐ ¿Qué haces con el/la [instrumento que se trate]?
- ☐ ¿Te gusta hacer eso que haces en el video?
[Indagar más sobre lo que suceda en la videograbación]

Cierre

¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Apéndice 2. Entrevista temática para padres músicos de mariachi (E-PMM)



Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en contextos familiares de mariachi: estudio de las interacciones con instrumentos musicales desde la fenomenología de la actitud natural



Entrevista temática para padres músicos de mariachi (E-PMM)

Datos generales

- ☐ Nombre del informante
- ☐ Edad
- ☐ Formación académica
- ☐ Número de integrantes de la familia y edad
- ☐ Consentimiento informado

Antecedentes musicales

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Qué actividades musicales realiza actualmente?
- ☐ ¿Desde hace cuantos años?
- ☐ ¿Qué instrumento(s) toca? Violín
- ☐ ¿Podría describirme cómo fue su acercamiento a la actividad musical?
- ¿De qué forma fue iniciado en la práctica del instrumento?
- ¿Ha recibido alguna vez clases de música?

Prácticas musicales dentro del hogar

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Qué papel juega la música en su familia?
- ☐ ¿Con qué frecuencia se escucha música en el hogar?
- ☐ ¿Por qué medio se escucha música en el hogar?
- ☐ ¿En qué momentos se suele escuchar?
- ☐ ¿Qué tipo de música frecuentemente se escucha? ¿Qué música no se escucha?
- ☐ ¿Asisten en familia o de forma individual a conciertos o eventos musicales?
 - Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo describiría la reacción de su hijo(a) en eventos a los que asiste?
- ☐ De forma cotidiana: ¿Alguno de los integrantes de la familia cantan sus canciones favoritas en el hogar?
 - Si la respuesta es positiva ¿En qué momento del día has percibido que se canta más?
- ☐ ¿Qué tipo de música escuchan cuando celebran algún acontecimiento en familia? (Cumpleaños, días festivos, bodas, etc.)
 - Describa de qué forma se escucha música en ese tipo de acontecimientos: contrato de un grupo musical, música en un dispositivo reproductor, etc..
- ☐ ¿Usted practica su instrumento dentro del hogar de manera frecuente?

Perspectivas sobre la música

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Qué significa la música para usted?
- ☐ En específico ¿Qué significa el mariachi?
- ☐ ¿Qué experiencias con la música considera que marcaron su vida?
- ☐ ¿Qué significa para usted el instrumento o los instrumentos que sabe tocar?
- ☐ Su esposa(o)/pareja realiza alguna actividad asociada a la práctica musical? Si la respuesta es sí: ¿En qué actividad o actividades se desempeña?

Perspectivas sobre la música y los hijos de familia

Preguntas potenciales

- ☐ ¿Qué interés muestra(n) su(s) hijo(s) por la música?
- ☐ ¿Qué papel tienen los instrumentos musicales en su familia?
 - ¿Qué instrumentos hay en casa?
 - ¿Suceden situaciones de interacción entre el niño y los instrumentos musicales que hay en casa?
 - Si es así, por favor, describa cómo ocurren aquellas situaciones de interacción entre el niño y los instrumentos que se encuentran en casa.
 - ¿Usted le proporciona el instrumento de manera intencional?
- ☐ ¿Cuál es su percepción sobre las situaciones de interacción del niño con el instrumento?
- ☐ ¿Ha intentado enseñar el/los instrumento(s) que domina a su hijo? Si mediante métodos que utilizó en su formación
 - Si la respuesta es sí ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto?
- ☐ ¿Cuál considera que es la vinculación existe entre su hijo y la práctica musical que usted realiza?
- ☐ ¿Qué situaciones dentro del hogar involucran a su hijo y a su práctica musical?
- ☐ Otra posible: ¿Cómo percibe en lo artístico en un futuro a su hijo?

Cierre

Comentarios que deseen agregar y que no hayan sido tratados en las anteriores preguntas.

Apéndice 3. Hoja de vida (HV)




Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en contextos familiares de mariachi: estudio de las interacciones con instrumentos musicales desde la fenomenología de la actitud natural




Hoja de vida (HV)

DATOS GENERALES	
Seudónimo	Fecha de nacimiento
Lugar de nacimiento	
DATOS FAMILIARES	
Número de integrantes de la familia	
Integrante 1	
Edad	
Parentesco	
Ocupación	
Integrante 2	
Edad	
Parentesco	
Ocupación	
EXPERIENCIA COMO MÚSICO	
Años de experiencia en la actividad musical de mariachi	
Agrupaciones y actividades musicales en las que ha participado	
Observaciones y otros datos relevantes	



Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en contextos familiares de mariachi: estudio de las interacciones con instrumentos musicales desde la fenomenología de la actitud natural



Formato de análisis de videgrabaciones (FAV)

Análisis de videgrabaciones		
Título:	Duración:	Fecha:
Descripción de la experiencia del sujeto	Descripción de la experiencia por parte del investigador (interpretación)	Relación con las categorías de la noción <i>Lebenswelt</i> de Schütz: signo, acervo de conocimiento, tipicidad y significatividad

Apéndice 5. Antecedentes de la fenomenología de Alfred Schutz

